

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

JUVERCI FONSECA BITENCOURT

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE A PRODUÇÃO ACADÊMICO-
CIENTÍFICA E A PESQUISA-FORMAÇÃO**

VITÓRIA

2017

JUVERCI FONSECA BITENCOURT

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE A PRODUÇÃO ACADÊMICO-
CIENTÍFICA E A PESQUISA-FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (stricto sensu) em Educação (PPGE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Silvana Ventorim

VITÓRIA

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JUVERCI FONSECA BITENCOURT

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA E A PESQUISA-FORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo como
requisito parcial para obtenção
do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 24 de maio de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Andre da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas

AGRADECIMENTOS

Peço licença a Cecília Meireles para me misturar à sua poesia e produzir um profundo agradecimento, na relação com o vínculo, como pertencimento a muitas vozes que, em memória ou presencialmente, estiveram comigo no meu processo de formação. Uma formação que ultrapassa o mestrado, mas é por ele aprofundada, dando maior densidade ao meu comprometimento e à minha responsabilidade com a vida, com o saber, com a educação, com a educação infantil, com os meus pares no exercício profissional e com as pessoas que amo e com quem divido minha existência.

“RENOVA-TE”. Esse é o desafio que procurei atender e que, primeiramente, me foi colocado pela minha família. Destaco a minha querida mãezinha, Maria, e o meu saudoso pai, Antônio, com quem me sensibilizei aos movimentos políticos e à coletividade. Foram eles quem me garantiram a existência entre vários irmãos e irmãs e o contato mais puro com a terra, com as plantas, com os bichos. Em especial, agradeço às minhas irmãs, Nila, Preta, Lúcia e Dalira, e ao meu irmão, Júnior, pelo lugar sensível e importante que me deram nas suas vidas, numa dinâmica tão coletiva que seria impensável o meu EU sem o nosso NÓS. Dinâmica que se amplia na acolhida ao outro em todos os espaços/tempos e grupos de trabalho. A todos, muito obrigado!

“RENASCE EM TI MESMO”. É o conselho dos amigos e amigas que nos desafios da minha vida estiveram presentes. Mais intensamente, agradeço a pessoa com quem partilho parte da minha vida, Jozimar, presente nos momentos mais iluminados ou sombrios, que se esforçou para respeitar o meu tempo, os meus sonhos, os meus desejos – ainda que os tensionasse. Obrigado!

“MULTIPLICA OS TEUS OLHOS PARA VEREM MAIS”. Foi o que, de alguma maneira, os amigos e as amigas sinalizavam para mim, ao compreenderem minha ausência nos bons encontros. Com todos me formei, informei-me e transformei-me. Com alguns se misturaram os fortes afetos à colaboração técnica, Diego, com quem partilhei grandes e profundos debates, alegrias e tristezas e, juntos, tivemos momentos de extrema grandeza. Nos afetos, Danieli, com a cotidiana paciência, demonstrando sua escuta sensível; Janaína, com quem me sentava para (con)versar e olhar o céu; Ana Paula Holzmeister, que com a sua generosidade,

protagonismo e militância na educação infantil me incentivou ao mestrado. A todos vocês que multiplicaram os meus olhos para verem mais, obrigado!

“MULTIPLICA OS TEUS BRAÇOS PARA SEMEARES TUDO”. É o que busco no exercício do magistério, porém, isso só foi possível pela acolhida e colaboração de colegas e amigos na profissão. Assim, agradeço a esses colegas e amigos de cada escola e CMEI por onde passei. Com eles pude multiplicar meus braços e semear mais e mais ideias e afetos. Em especial, agradeço aos professores do CMEI onde realizei a minha pesquisa, pela calorosa e afetuosa acolhida, pela abertura para promover nossos encontros e bate-papos, que em muito me fizeram crescer, ampliando os meus conhecimentos de mim mesmo, da minha profissão e, sobretudo, da educação infantil; e à Secretaria de Educação da Serra-ES, na pessoa de seus servidores, que acolheu minha pesquisa concedendo a tão necessária licença para que ela pudesse ser feita. Muito Obrigado!

“DESTRÓI OS OLHOS QUE TIVEREM VISTO. CRIA OUTROS PARA VISÕES NOVAS”. Foi o que me orientaram amigos paternais, Nadjar Leite Franzosi e Francesco Batista Franzosi, que me acolheram em seu lar, ainda em tenra juventude e incentivaram-me a ir sempre além, a produzir outros olhos para conseguir visões novas. A esses dois, que serão eternamente amados por mim, obrigado!

“DESTRÓI OS TEUS BRAÇOS QUE TIVERES SEMEADO, PARA SE ESQUECEREM DE COLHER”. Isso aprendi me relacionando com os colegas e amigos do mestrado, com os quais tive encontros respeitosos que me ajudaram a expandir o meu conhecimento. Em especial a Lucicléia, a Letícia e Elaine, que com as suas perspicácias, generosidades e risos afetaram-me e encorajaram-me a seguir em frente focando sempre no processo, na semeadura. Obrigado!

“SÊ SEMPRE O MESMO. SEMPRE OUTRO”, estranho e familiar. Agradeço aos professores Silvana, Martha, Ferraço, Valdete e Rogério, por se tornarem parte das minhas referências intelectuais. Vocês dinamizaram mesmo a minha aprendizagem nesse pequeno, porém intenso, período e, principalmente, sensibilizaram-me, grandiosamente para a realidade da nossa profissão, alertando-me sempre para os cuidados com o outro, com os nossos colegas de profissão e com o saber, numa dimensão que me estimula a ser sempre o mesmo e sempre outro. Agradeço ainda a todos os funcionários do PPGE que realizaram tão bem as funções que lhes são

cabidas, numa prova de carinho com as pessoas, com a profissão e com este lugar que dinamiza o conhecimento. A vocês, obrigado!

“MAS SEMPRE ALTO. SEMPRE LONGE. E DENTRO DE TUDO”. Por fim, mas não menos importante, é o que sempre me propôs a professora Silvana Ventrone que, com sua generosidade, com sua capacidade de acreditar em mim, contribuiu com os meus voos intelectuais, lançando-me, respeitosamente, a desafios encantadores e provocantes de leituras e escritas, fazendo com que o meu percurso de pesquisa tivesse uma magnitude jamais pensada, estimulando-me a habitar mais o pensamento educacional e habitar com carinho essa profissão que muito nos desafia e nos enobrece. Muito Obrigado!

RESUMO

Produz uma meta-análise sobre formação continuada de professores da educação básica, especialmente na educação infantil, analisando a produção acadêmica no período de 1996 a 2014. Promove intervenções no CMEI pela pesquisa-formação, realçando as narrativas das experiências de formação dos professores. Compreende o lugar da formação continuada no CMEI na sua relação com os pressupostos debatidos na produção acadêmica para esse campo de estudos. Orienta-se pela pesquisa bibliográfica, usando indicadores bibliométricos, o aplicativo Iramuteq e a produção de categorias analíticas para o tratamento dos textos. Soma a esse *corpus* metodológico a pesquisa-formação pela observação participante, as entrevistas semiestruturadas, as oficinas reflexivas e o diário de bordo. Destaca, para a sustentação teórica, os autores António Nóvoa, Walter Benjamin e Michel de Certeau, respaldando debates acerca de experiência, profissionalidade, institucionalidade dos periódicos e epistemologia da prática. Os resultados revelam, no cenário da produção acadêmica, a pouca atenção dada pelos periódicos analisados à educação infantil. O debate sobre a formação continuada na educação básica assume a prática do professor como elementar na proposição e na direção dessas formações. Apresenta a concentração da produção acadêmica em seis categorias e 70 temáticas, com ênfase nas análises de intervenção, nas análises literárias e nas análises de propostas, programas e projetos de formação continuada. Possibilita, pela pesquisa-formação, a produção do projeto pedagógico e estimula os professores a produzirem a profissão entre pessoalidade e profissionalidade. Descreve o movimento formativo interno ao CMEI, sua importância e a insatisfação dos professores com o tempo destinado à formação nesse espaço e com a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino, que é insuficiente e não garante condições materiais e temporais de participação a todos. Aponta a necessidade de investimento na formação continuada do professor do/no CMEI, com propostas baseadas nas suas experiências. Sustenta a relevância da publicação da produção acadêmica nos periódicos científicos para a consolidação da educação infantil como etapa da educação básica. A pesquisa marca a importância da investigação que ao mesmo tempo produz, paralelamente, intervenção no CMEI e análise de textos científicos no campo, promovendo diálogos entre ambos sem que estejam submissos entre si, mas revelando o

comprometimento simbiótico com os professores e com a ampliação e densidade da produção científico-acadêmica.

Palavras-chave: Formação Continuada. Pesquisa Bibliográfica. Educação Infantil. Pesquisa-Formação.

ABSTRACT

It produces a goal-analysis about teachers' continuing education of basic education, especially in the early childhood education, analyzing the academic production in the period from 1996 to 2014. It promotes interventions in the early childhood school by the research-training, enhancing the experience narratives from teachers' training. It comprises the place of continuing education at the early childhood school in its relation with the assumptions discussed in the academic production within this field of study. It is conducted by the bibliographic research, using bibliometrics indicators, the app Iramuteq and the production of analytical categories for text processing. It adds to this methodological corpus the research-training through participating observation, the semi-structured interviews, the reflective workshops and the journal. It enhances, for the theoretical support, the authors Antônio Nóvoa, Walter Benjamin and Michel de Certeau, backing up debates on experience, professionalism, institutionality of scientific journals and epistemology of practice. The results expose, in the scene of academic production, the little attention destined by the analyzed scientific journals to early childhood education. The debate on continuing education in the basic education establishes teacher's practice as first in the proposition and the direction of these trainings. It presents the concentration of academic production in six categories and 70 thematic, with emphasis on intervention analyzes, literary analyzes and analyzes of proposals, programs and continuing education projects. It enables, through research-training, the production of the pedagogical project and encourages teachers to produce the profession between personality and professionalism. It describes the internal formative movement to the early childhood school, its importance and the teachers' dissatisfaction with the time allocated to training in this space and with the continuing education offered by the municipal education office, which is insufficient and does not guarantee material and temporal conditions of participation for all. It points out the need for investment in continuing teacher training at the early childhood school, with proposals based on their experiences. It holds up the relevance of publishing academic production in scientific journals for the consolidation of early childhood education as a stage of basic education. The research points out the importance of research that at the same time produces, in parallel, intervention in the CMEI and analysis of scientific texts in the field, promoting dialogues between them without being submissive to each other, revealing the

symbiotic commitment with teachers and with the expansion and density of scientific-academic production.

Keywords: Continuing Education. Bibliographic research. Child education. Research-Training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Quantidade de teses e dissertações defendidas sobre formação de professores entre 2004 e 2012.....	127
Gráfico 2 — Categorias de análise e percentual de ocorrência entre 1999 - 2008	128
Gráfico 3 — Percentual de distribuição de teses e dissertações por categorias....	133
Gráfico 4 — Comportamento da publicação pelo total de textos, pela Formação de Professores e pela Formação Continuada de Professores pelos periódicos.....	144
Gráfico 5 — Comparativo do comportamento da publicação em Formação de Professores, Formação Continuada de Professores e Formação continuada de professores na Educação Infantil, entre 1996 e 2014.	149
Gráfico 6 — Comparativo da produção no campo da Formação de Professores ..	153
Gráfico 7 — Percentual de textos distribuídos por etapa da Educação Básica	154
Gráfico 8 — Situação das metodologias de pesquisa apresentadas nos textos	165
Gráfico 9 — Regiões dos vínculos institucionais dos autores.....	166
Gráfico 10 — Autores mais usados como referências nos textos.....	172
Gráfico 11 — Nacionalidades dos autores mais usados como referências nos textos	174
Gráfico 12 — Publicação por categoria ao ano	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantitativo absoluto de textos produzidos pelos periódicos no período de 1996 a 2014	143
Tabela 2 –	Média relativa de publicações das revistas no período de 1996 a 2014	147
Tabela 3 –	Temáticas debatidas em suas recorrências textuais na CAT A	189
Tabela 4 –	Temáticas debatidas em suas recorrências textuais na CAT B	200
Tabela 5 –	Temáticas debatidas em suas recorrências textuais na CAT C	214
Tabela 6 –	Temáticas debatidas em suas recorrências textuais na CAT D	229
Tabela 7 –	Temáticas debatidas em suas recorrências textuais na CAT E	235
Tabela 8 –	Temáticas debatidas em suas recorrências textuais na CAT F	242
Tabela 9 –	Distribuição dos textos ao ano por categoria analítica (1996-2014)...	367
Tabela 10 –	Tematização dos textos por categoria	369

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Chave de estratificação dos periódicos científicos Qualis Ensino.....	137
Quadro 2 –	Ano inicial da contagem dos textos por Revista considerando os respectivos períodos de publicação	141
Quadro 3 –	Nomes fictícios dos professores.....	258
Quadro 4 –	Referências bibliográficas dos textos	373
Quadro 5 –	Instrumento para levantamento dos textos nos periódicos	380

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Aumento do número de novos cursos credenciados nos últimos triênios por região do país	145
Figura 2 –	Nuvem de palavras da CAT A	186
Figura 3 –	Nuvem de palavras da CAT B	199
Figura 4 –	Nuvem de palavras da CAT C	212
Figura 5 –	Nuvem de palavras da CAT D	228
Figura 6 –	Nuvem de palavras da CAT E	233
Figura 7 –	Nuvem de palavras da CAT F	240
Figura 8 –	Instrumento para oficinas reflexivas	381

LISTA DE SIGLAS

AEC	—	Atividade Extra Classe
ANPEd	—	Associação Nacional de Pós- Graduação em Educação
CAPES	—	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	—	Categoria
CDFM	—	Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério
CEB	—	Câmara de Educação Básica
CF	—	Constituição Federal
CMEI	—	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	—	Conselho Nacional de Educação
CP	—	Conselho Pleno
CTC	—	Conselho Técnico e Científico da CAPES
EaD	—	Educação de Jovens e Adultos
ECRIAD	—	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	—	Ensino Fundamental
EI	—	Educação Infantil
EJA	—	Educação de Jovens e Adultos
EM	—	Ensino Médio
EM	—	Entrevista Narrativa
ENDIPE	—	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENDIPE'S	—	Textos do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

EPT —	Educação para Todos
ETP —	Educação para Todos
FUNDEB —	Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação
FUNDEF —	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério
GT —	Grupo de Trabalho
IES —	Instituição de Ensino Superior
LDBEN —	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC —	Ministério Da Educação
MEC —	Ministério da Educação e Cultura
NE —	Nordeste
OECD —	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD —	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI —	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OEI —	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e Cultura
PARFOR —	Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica
PISA —	Programme for International Student Assessment
PNPG —	Plano Nacional Pós-graduação
SciELO —	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha)

SE — Sudeste

SEDU — Secretaria de Educação

TIC — Tecnologia da informação e Comunicação

UNESCO — Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura a
Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
1 CONCEITOS, TENDÊNCIAS, POSSIBILIDADES E NECESSIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SUAS POLITICIDADES.....	34
1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MOVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE PRODUZIDA PELA EXPERIÊNCIA PESSOAL-PROFISSIONAL.....	40
1.2.1 A experiência do professor como desdobramento do tempo de Formação Continuada.....	42
1.3 AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATRAVESSANDO A LEGISLAÇÃO: PRODUÇÃO A CONTRAPELO?	45
1.4 AS EXPERIÊNCIAS COLETIVAS DO PROFESSOR COMO MOVIMENTOS A CONTRAPELO.....	57
2 ENTRE PESQUISA E FORMAÇÃO: TECITURAS METODOLÓGICAS PELO RECONHECIMENTO DO CAMPO E PRODUÇÃO DE MOVIMENTOS FORMATIVOS COM PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	74
2.1 A PESQUISA-FORMAÇÃO EM DIÁLOGO COM A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	79
2.2 A PESQUISA-FORMAÇÃO COMO ESPAÇO PARA A PRODUÇÃO/PROMOÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E NARRATIVAS DOS PROFESSORES	91
2.2.1 A Observação Participante na produção dos dados	99
2.3 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS QUE COMPÕEM OS NOSSOS DIÁLOGOS COM A PESQUISA-FORMAÇÃO E A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	102
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELA PUBLICAÇÃO EM PERÍODICOS CIENTÍFICOS: UMA CONTRIBUIÇÃO COM O CAMPO.....	116
3.1 UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	129

3.2	ESTUDOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PERIÓDICOS CIENTÍFICOS: UMA REFLEXÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	134
3.2.1	Apontamentos acerca do Qualis-Periódico	138
3.3	A RELAÇÃO ENTRE PUBLICAÇÃO NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, FORMAÇÃO CONTINUADA E FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	148
3.4	O TEXTO COMO PRODUÇÃO ABERTA POTENCIALIZANDO A REFLEXÃO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	156
3.4.1	Institucionalidade dos textos	161
3.5	UM OLHAR AMPLIADO SOBRE OS TEXTOS PELOS INDICADORES	164
3.6	OS LUGARES DOS AUTORES NOS TEXTOS.....	170
4.	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA PELOS TEXTOS: PRESSUPOSTOS E INTERVENÇÕES ANUNCIADAS NOS PERIÓDICOS.....	180
4.1	TEXTOS QUE SÃO RESULTADOS ANALÍTICOS DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (CAT A).....	185
4.2	TEXTOS QUE ANALISARAM PROPOSTAS, PROGRAMAS E PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (CAT B).....	198
4.3	TEXTOS QUE FIZERAM ANÁLISES LITERÁRIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA (CAT C)	211
4.4	TEXTOS QUE REALIZARAM ANÁLISES LITERÁRIAS E INTERVENTIVAS (CAT D)	228
4.5	TEXTOS QUE ANALISARAM POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (CAT E)	232
4.6	TEXTOS QUE ANALISARAM PROPOSTAS, PROGRAMAS, PROJETOS DE FORMAÇÃO E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (CAT F)	240
4.7	TECENDO RELAÇÕES ENTRE OS TEXTOS QUE TRATARAM DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	244
4.8	AMPLIANDO O OLHAR SOBRE OS TEXTOS.....	248
5	NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM A PESQUISA-FORMAÇÃO	252

5.1	A DINÂMICA DA PESQUISA NO CMEI: OBSERVANDO E HABITANDO AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES	257
5.1.1	Os perfis dos professores no CMEI	267
5.2	O MOVIMENTO FORMATIVO PELA PESQUISA-FORMAÇÃO NO CMEI: AS OBSERVAÇÕES E AS OFICINAS REFLEXIVAS	271
5.2.1	Observando os movimentos transformadores no cotidiano do CMEI	273
5.2.2	Promovendo formação pelas oficinas reflexivas	277
6	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO CMEI: NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS PELAS ENTREVISTAS.....	288
6.1	MOVENDO AS NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS PELAS ENTREVISTAS	295
6.1.1	A formação como movimento integrado e integrador das categorias profissionais no CMEI.....	297
6.1.2	A retroalimentação entre formação continuada e coletividade de professores.....	301
6.1.3	A relação entre formação continuada e o espaço/tempo no CMEI	307
6.2	TECITURAS COLABORATIVAS COMO COMPOSIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	318
6.3	A OPÇÃO DOS PROFISSIONAIS PELA CARREIRA NO MAGISTÉRIO....	321
6.4	O OLHAR DOS PROFESSORES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA ...	324
6.5	A RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS COMO POTENCIALIZADORA DOS PERCURSOS FORMATIVOS NO CMEI	335
6.6	A IMPORTÂNCIA DO TORNAR-SE PROFESSOR PARA O EXERCÍCIO DE OUTRA FUNÇÃO QUE INTERFERE NA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA.....	338
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	343
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	354
	APÊNDICES	366
	ANEXO	383

INTRODUÇÃO

Pesquisar a formação continuada de professores na educação infantil me move ao longo da minha existência imbricada, há anos, na minha profissionalidade ativa como educador. Experimentar o ambiente acadêmico em consonância com as potencialidades dos colegas da profissão, propondo a pesquisa-formação, é um movimento de autoreflexividade intensa que dinamizou saberes-fazer transformadores que se acumularam em constante mudança, como afetos que rompem e constituem espacialidades e temporalidades perpassando a minha experiência como docente.

O desejo pelo mestrado foi forjado no cotidiano da escola ao perceber as possibilidades e necessidades de qualificação diferenciada como demanda profissional para atuação com crianças, adolescentes, jovens e idosos, dos quais fui e sou professor de Artes Visuais no ensino regular (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e na modalidade de educação de jovens e adultos — EJA (séries iniciais e finais do ensino fundamental e médio) e, também, num desejo de atuar como pesquisador mediado pela instituição acadêmica. Somam-se a isso, os convites para relatar minha experiência de sala de aula com outros colegas de profissão em formações ofertadas pelas redes nas quais atuei e, em outros casos bastante comuns, as mediações nas formações continuadas de colegas da mesma categoria profissional.

A escolha pelo campo da formação continuada de professores está pautada no reconhecimento das narrativas das experiências acerca da formação continuada no cotidiano profissional, pois apesar de nesses espaços muito se falar acerca da formação continuada, ainda é necessário consolidar as experiências de formação nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), abordadas apenas para a confirmação de teorias como se estivessem distantes do fazer, necessitando de alguém para juntar, nos movimentos institucionalizados de formação continuada, a teoria à prática. Isso, associado ao desejo de demonstrar que o professor produz movimentos formativos entranhados à sua profissionalidade (e dela transformadores), embebida das suas marcas pessoais de existência social na educação infantil, conforme apresentado por António Nóvoa (1992), para a educação básica, de modo geral, desde a década de 1990.

Existe ainda o incômodo nesse cotidiano que, apesar de trazer muitos discursos de valorização docente, apresenta algumas dimensões não assumidas como pilares da formação continuada na educação infantil, permitindo e produzindo formações aligeiradas, sem considerar a necessidade dos professores, do CMEI e da comunidade na qual ele se encontra inserido.

A opção pela formação continuada de professores na educação infantil se revelou no encantamento provocado pelo contato com essa etapa da educação básica, em 2011, após 06 anos de exercício do magistério no ensino médio e fundamental. Hoje, atuo como professor apenas na educação infantil.

Esse encantamento aconteceu quando percebi a composição própria do currículo, do tempo/ espaço e as diferentes possibilidades de expressividades pedagógicas, se fez na constatação das transformações produzidas na minha profissionalidade ao atuar nessa etapa, pela inteireza exigida ao fazer pedagógico e pelas possibilidades coletivas de viver a profissão que se constrói em meio a tantos desafios cotidiano, demonstrando ainda o muito a ser feito nessa etapa da educação.

Dentre as possibilidades de ampliação das profissionalidades na educação infantil, destacamos a importância de se refletir acerca das propostas de formação nesse espaço, em serviço, abarcando as concepções, as garantias de participação do professor com as suas experiências, o tempo e as condições que demandam esse processo. Além disso, assumimos a importância da ideia de partilha de experiências, tão cara à humanidade (BENJAMIN, 2013b) e tão relevante nessa etapa da educação, pela formação continuada, articulada entre pessoalidade e profissionalidade (NÓVOA, 2002).

Essa inquietude se transformou em possibilidades de intervenção nas redes municipais de ensino em que atuei, ora como professor participante das formações, ora como formador, dos municípios de Vitória e Serra, formações mediadas pela importância da valorização dos professores, de suas narrativas e de suas experiências profissionais.

Provocado por essas inquietudes com a oferta de formação continuada nessa etapa educacional, pelas suas possibilidades de anúncios e rupturas com concepções técnicas, pelas potências possíveis e, principalmente, pela necessidade de perceber

esse processo centrado nos sujeitos e no espaço do CMEI, desponte para o mestrado e me encontrei com a Prof.^a Dr.^a Silvana Ventrone, orientadora desse percurso.

Muitos foram os produtivos e afetuosos encontros que nos moveram em direção às nossas cuidadosas e criteriosas escolhas dos referenciais teórico-metodológicos, dos campos a serem investigados, da temática da pesquisa, da compreensão da atualidade do estado do conhecimento acerca da formação continuada de professores pelas revistas *Qualis* A1 e A2, pela pesquisa bibliográfica – assumida por nós no território da pesquisa pesquisa-formação –, pela observação participante e pelas narrativas das experiências de formação dos professores, escolhas pelas quais procuramos garantir reflexões mais profícuas da nossa produção e da nossa intervenção em um CMEI no município da Serra-ES.

Nesses muitos encontros, decidimos dar lugar a duas frentes principais no percurso da pesquisa: a) a produção de diálogos amplos com os estudos de mapeamentos com foco nos textos publicados em periódicos educacionais nesse campo de estudo, respaldados na relevância que têm as pesquisas denominadas estados da arte e estados do conhecimento no campo da formação de professores (ROMANOWSKI e ENS, 2006; ANDRÉ, 2010a) e; b) as reflexões acerca da formação continuada de professores na educação infantil pelas narrativas das experiências desses sujeitos no CMEI, produzindo intervenção nesse espaço.

Como problema, indagamos sobre quais são os movimentos de formação continuada de professores na educação infantil que podem ser produzidos pelas narrativas de experiências dos profissionais no ambiente de trabalho e no tempo de atuação como professor, envolvendo os percursos formativos como ação coletiva desses sujeitos. A isso juntamos a importância de se buscar compreensão acerca daquilo que se publica sobre a formação continuada de professores, cruzando os estudos de mapeamentos na área com as publicações, em periódicos, em torno dessa temática, promovendo diálogos entre os aspectos teórico-metodológicos, os estudos de mapeamentos e a pesquisa-formação como uma potente metodologia de intervenção no CMEI.

Para atender ao que propomos destacamos a nossa problematização:

- a) Quais os pressupostos de formação continuada debatidos pelas publicações no campo da formação continuada de professores e da formação continuada de professores em educação infantil?
- b) Em que as publicações sobre formação continuada de professores podem contribuir para a composição da formação de professores na educação infantil?
- c) Como tem sido constituída e impactada a profissionalização dos professores da educação infantil pela formação continuada no CMEI?
- d) Em que a pesquisa-formação pode contribuir com a formação continuada de professores em serviço no CMEI, reconhecendo e assumindo as narrativas das experiências desses sujeitos?
- e) Qual a relação entre o campo de produção/publicação em periódicos científicos nacionais e a formação continuada que se institui no CMEI?

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivos:

- a) Produzir uma meta-análise sobre a formação continuada de professores da educação básica, com foco na educação infantil, analisando a produção acadêmica no período de 1996 a 2014;
- b) promover uma intervenção no CMEI pela pesquisa-formação enfatizando as narrativas das experiências de formação dos professores;
- c) descrever as impressões dos professores acerca da formação continuada na sua profissionalização;
- d) articular o aprofundamento reflexivo dos estudos de mapeamentos em formação continuada de professores com a formação continuada de professores na educação básica centrada na educação infantil;
- e) compreender o lugar da formação continuada no CMEI e a sua relação com os pressupostos debatidos na produção acadêmica nesse campo de estudos.

Assim, no capítulo I, refletimos acerca dos dispositivos legais que consolidam a educação infantil como etapa imprescindível da educação básica, bem como daqueles que sustentam a formação de professores e a formação continuada de professores como direito da profissão. Procuramos, ainda que sinteticamente, evidenciar os percursos por onde se instituiu a formação continuada de professores, refletindo sobre os pressupostos de formação e de formação continuada de

professores, articulando politicidades da formação, processualidades e conceituações e demonstramos a importância de se discutir essa formação como acontecimento do CMEI, no tempo de atuação do professor e como movimento que integra profissionalidade e pessoalidade. Também, disponibilizamos reflexões que apontam Nóvoa (1991, 2000a, 2000b, 2002, 2013) e Benjamin (2012a, 2012b, 2013a, 2013b), dentre outros, como potentes para se conceituar, propor, provocar, potencializar e dinamizar o pensamento e os movimentos formativos dos educadores da educação infantil.

No capítulo II, apontamos os percursos metodológicos sustentados entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-formação, compostos pela observação participante, pelas entrevistas semiestruturadas e oficinas reflexivas, e pelo diário de bordo, procedimentos e instrumentos que nos guiaram ao encontro das narrativas das experiências profissionais dos professores, considerando o imbricamento entre pessoa e educador de criança (dinamizada entre histórias de vida e histórias da formação). Ainda nesse capítulo, apontamos questões acerca da pesquisa bibliográfica para a composição de uma meta-análise como nosso estado da arte, mediada pela reflexividade sobre a produção acadêmica publicada em periódicos científicos educacionais e levantamentos de documentos sobre as formações continuadas realizadas no CMEI.

Assim, compomos nossa metodologia de forma que nos auxiliasse na produção de dados promovendo e reconhecendo movimentos formativos no CMEI, o que nos levou a buscar, em autores como António Nóvoa, Elizeu Clementino de Souza, Walter Benjamin e Michel de Certeau, a sustentação epistemológica das nossas abordagens.

Destacamos que apostamos na pesquisa-formação tendo-a como aquela que nos permite intervir e analisar os movimentos formativos constituídos em serviço e no ambiente do trabalho. Imbricamos esse percurso à pesquisa bibliográfica documental pela qual levantamos documentos referentes à formação continuada no CMEI como meio para construir essa compreensão e realizar a intervenção na formação continuada nesse espaço. Nesse sentido, fizemos usos da pesquisa-formação por meio de procedimentos como oficinas reflexivas para composição do projeto institucional, bem como da atuação performativa dos professores e das suas

narrativas de experiências profissionais. Da mesma forma, utilizamos como instrumentos de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas e o diário de bordo.

Assim, no capítulo III, realizamos uma meta-análise a partir do encontro com estados da arte elaborados por autores como André (1999, 2009, 2010a, 2010b), Brzenzinski (2006, 2009, 2010, 2014), Guimarães et al. (2008), Gatti et al. (2011), Astori (2014), Sivieri-Pereira, Santos (2015) e Ujiê (s/d), que tiveram extrema relevância para localizarmos o nosso estudo documental nos periódicos científicos, compondo o debate em torno da formação continuada de professores na educação básica e, em alguns, apenas na educação infantil.

Nesse sentido, progredimos para a construção do nosso estado do conhecimento, no qual realizamos levantamentos e análises de textos em periódicos científicos brasileiros. Apontamos que esse estado do conhecimento foi produzido pelos levantamentos e análises de textos, em língua portuguesa, de 31 periódicos nacionais, no período de 1996 a 2014, pela composição de indicadores bibliométricos e pelo uso do aplicativo Iramuteq.

No capítulo IV, realizamos as análises dos textos buscando refletir e compreender a produção comunicada em periódicos sobre a formação continuada de professores da educação básica, com foco em movimentos de formação continuada de professores da educação básica, para conseguirmos localizar o nosso foco de estudos, por causa do baixo número de publicações em formação continuada de professores na educação infantil. Destacamos as temáticas dessas publicações e as organizamos em categorias analíticas.

A categorização das temáticas nos indicaram pressupostos e setores epistemológicos nos quais se concentram publicações, críticas e reconhecimentos produzidos em torno delas, bem como os meios pelos quais se apresentaram, suas necessidades, suas carências, os autores mais citados (com destaque para os autores que são nossas referências). Nesse capítulo, o foco das investigações e análises se constituiu na institucionalização das práticas de professores como movimentos para a formação, compreendendo a produção e a publicação dos textos como uma prática social que tem seus aspectos instituintes pautados nos valores dos usos de conceitos e autores, pela sua forma e conteúdo (CERTEAU, 2005,

2012, 2015; Benjamin, 2012, 2013; NÓVOA, 1991, 2002, 2009, 2013), e pelo discurso que se produz na formação continuada de professores na educação básica.

No capítulo V, analisamos os apontamentos obtidos na observação participante e pelas oficinas reflexivas. Esses movimentos metodológicos nos garantiram reconhecer movimentos formativos no CMEI e realizar interações e intervenções no percurso formativo dos professores, possibilitando-nos integrar o grupo na produção dos dados.

As entrevistas foram os objetos de análises no capítulo VI, no qual expomos, com mais ênfase, as narrativas de formação dos professores no CMEI, com as quais pudemos dialogar com as análises dos textos dos periódicos científicos, percebendo a incidência dos debates nas narrativas sobre a formação continuada desses profissionais.

É importante reforçar que a nossa busca acontece no encontro com os percursos dos professores que acreditamos ter uma ampla história, produzida no imbricamento da personalidade e da profissionalidade, considerando a historicidade da formação dos professores no contexto da consolidação da profissionalidade que se desenvolve, de modo peculiar, na atuação desses sujeitos como professores na educação infantil.

CAPÍTULO I

1 CONCEITOS, TENDÊNCIAS, POSSIBILIDADES E NECESSIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iniciamos a nossa reflexão por um pensamento de David Boadella (1992) do qual Luckesi (2009) se apropria e expõe uma metáfora para discutir o processo de formação como interdependência, como possibilidade de coexistência, de transformação mútua, sem submissão entre os seres humanos. Nessa metáfora, o autor destaca o processo de individuação que se dá na relação com o outro, reconhecendo no outro a vida que existe. Assim, o autor evidencia que:

Não iniciamos a trabalhar conosco ou com o outro por onde não há vida, mas sim por onde há vida. Se queremos acender uma fogueira, que queimou durante a noite inteira, não adianta recomeçar pelas cinzas; é preciso procurar onde tem uma brasa, por menor que seja, e, então reiniciar a ascender a fogueira a partir dela (LUCKESI, 2009, p. 43).

Por essa via, a importância de se pesquisar a formação de professores se faz por considerarmos que a natureza dessa profissão é a produção de movimentos na construção da profissionalidade pela qual se dá a vida desses profissionais, ampliada por elementos da profissão tais como os políticos emancipatórios (ações que transformam a profissionalidade e se articulam com a transformação de si e dos sujeitos, intervindo na sociedade), os metodológicos-procedimentais (que dizem respeito às formas de ensinar/aprender, planejar, avaliar, ou seja, àquilo que caracteriza uma das bases da atuação docente), os epistemológicos (em que se produzem e se articulam os conhecimentos sobre a profissão e aquilo que é mediado com os sujeitos no exercício da docência) e os formativos (nos quais se conjugam percursos de formação como a pesquisa e a experiência pessoal e profissional). Nessa produção de movimentos há vida, ou, retomando a metáfora, há fogo misturado a cinzas.

Consideramos que as próprias cinzas são as camadas de resistência historicamente constituídas pelos professores da educação infantil às iniciativas governamentais e das instituições educacionais que, por vias como o baixo investimento na educação, a desvalorização do profissional, a tentativa de homogeneização curricular, a

implantação de programas e propostas de formação continuada focada no produto, o esforço em culpar os sujeitos pela baixa qualidade da educação, dentre tanto outras iniciativas (NUNES, CORSINO, KRAMER, 2005), procuram esvaziar a grandeza da docência. Nessa metáfora, apresentam a busca de reconhecimento de si como produtores/construtores da sua profissionalidade, pois quando o fogo acaba, elas, as cinzas, continuam a dizer: já existiu fogo aqui.

Não pretendemos construir mais um binômio entre as cinzas e o fogo, o morto e o vivo da profissão, porque avaliamos que as cinzas não precisam ser retiradas, mas compreendidas na composição da unidade da fogueira.

É a historicidade e os indícios da experiência do fogo que vêm a se misturar a novas cinzas, ampliando os detritos e aumentando o espaço da fogueira como marcas do fogo, confirmando que elas, as cinzas, são reflexos da experiência da lenha por onde passou a fogueira. As cinzas são as próprias cicatrizes do fogo na lenha e denunciam a metamorfose da madeira, são o presente do passado, a experiência condensada no agora da profissão, que também se esquentam com os novos fogos. Por isso, procurar uma brasa na fogueira, sim, mas no meio das cinzas que a compõem, como marcas históricas da profissionalidade. As cinzas, como percursos experienciados ou experiências condensadas, representam a atividade da profissão.

Nesse sentido, buscamos ressaltar que a formação de professores, que traz no bojo amplos debates, vem se organizando em torno de várias dimensões, tais como a formação inicial e a formação continuada, dependentes e diretamente afetadas por uma dimensão maior que é a formação ao longo da vida.

É nesse amálgama complexo que tomamos como foco a formação continuada de professores da Educação Infantil, buscando compreender e analisar as concepções de formação de professores da/na educação infantil, considerando o papel das experiências de formação continuada por meio das narrativas e reconhecendo os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) como espaços fundamentais da formação continuada de professores.

Na intenção de contemplar a discussão acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil, assumindo as narrativas das experiências como problematizadoras e potencializadoras de concepções de formação que

refletem/constroem a profissionalidade imbricando o pessoal e o profissional, apontamos a formação na perspectiva ontológica, associada às discussões que caracterizamos como específicas dessa etapa da educação, e permeada pelo pensamento de autores como António Nóvoa e Walter Benjamin.

Assim, propomos percursos reflexivos que podem contribuir para alargar a sensibilidade dos olhares sobre o campo da formação continuada, buscando tensionar/provocar/propor os conceitos, a fim de se pensar o movimento da profissão pela pesquisa e como pesquisa. Esses percursos são compreendidos, por nós, como os que produzem a profissionalidade ao produzir o próprio sujeito no ato da profissão, pois é possível constatar, pela própria produção acadêmica, esse movimento, em que se vislumbra o professor como pesquisador, sendo ele mesmo a romper com os binômios: teoria e prática, vida e profissão.

Nessa direção, Ventorim (2005), em sua tese de doutorado, pela qual discutiu a formação do professor pesquisador na produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), salientou a importância que tem o tipo de pesquisa em que o professor é considerado autor, com seus saberes e suas práticas pedagógicas. Observa ainda que é importante acreditar que a pesquisa, em sua relação com a formação de professores e a prática pedagógica, carrega potencialidade emancipatória. A autora assegura que:

Nesse sentido, parece posto o desafio de busca de outras formas de pesquisar. Em síntese, tomar o professor e seus saberes em sua prática pedagógica, considerada como espaço/tempo de criação e reinvenção de saberes, reconciliando e superando velhas dicotomias, requer o entendimento de um novo papel para esse sujeito. A pesquisa com o professor e seu saber pretende, dentre outras questões, recolocá-lo no lugar de sujeito que possui, mobiliza e produz saberes específicos. Enfim, acreditar na **potencialidade emancipatória da relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, pois ela pode implicar** desenvolvimento profissional, melhoria da prática e produção de conhecimento com e sobre o ensino (VENTORIM, 2005, p. 52, grifo nosso).

Nossa defesa passa pelo mesmo debate a respeito da importância da pesquisa na formação e como formação, considerando a formação continuada de professores na educação infantil como aquela que tem os seus percursos imbricados na existencialidade dos sujeitos, na intensidade das experiências no CMEI conjugadas entre pesquisa da prática como formação continuada dos professores e prática da pesquisa nessa formação como elemento agregado e/ou a ser agregado nas suas

experiências profissionais. Em ambos os casos, trata-se de assumir a pesquisa como elemento da formação continuada de professores na educação infantil e a formação continuada como uma ação de pesquisa.

Nesse sentido, a relação do sujeito “estranho” (acadêmico) que vai pesquisar a formação continuada no CMEI se compõe com os movimentos formativos institucionalizados ou a se instituírem nesse espaço, na intenção de contribuir com a formação do outro e com a formação de si mesmo e, diretamente, com o campo investigado. Essa diferença se dá pela amplitude das intenções e pelo vínculo institucional de ambos os sujeitos.

Se de um lado a pesquisa associada à prática do professor como elemento importante para a sua formação continuada é realizada, cotidianamente, como prática reflexiva, contribuindo para sua profissionalidade e qualificação da sua atuação como docente, do outro, o pesquisador com vínculos acadêmicos (“o estranho”) se propõe, igualmente, ao empreendimento de um movimento de autoformação e de formação coletiva, à intervenção no CMEI e na profissionalidade do outro, porém, acrescidos da ampliação dos resultados com metodologia que atenda aos rigores do campo acadêmico, ou seja, ampliam-se os fins, os meios e os vínculos institucionais.

A formação continuada para essa etapa da educação básica deve ter em vista a historicidade dessa educação que, em seu percurso, tem marcas de ações discriminatórias e que, segundo Nunes, Corsino e Kramer (2005), tem sua abordagem, entre os anos 1970 até meados de 1980, marcada pela perspectiva de privação cultural, ou seja, carencialista e compensatória. Somente a partir de 1988, com a promulgação da constituição democrática, a educação da infância, em instituições próprias, tomou contornos de direito da criança de 0 a 6 anos de idade. Contudo, apenas na LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a educação infantil passou a compor a educação básica como primeira etapa.

Kramer (2005), ao realizar uma análise de políticas públicas para a educação infantil no estado do Rio de Janeiro, constatou que tanto a constituição de 1988, o Estatuto da criança e do adolescente (ECRIAD) de 1990 e a LDBEN nº 9394/96, não se

fizeram dispositivos capazes de efetivar, amplamente, investimento nessa etapa. A autora apontou que:

Apesar de a constituição de 1988 assegurar o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação infantil, direito referendado pelo estatuto da criança e do adolescente, de 1990, e pela LDB de 1996, são poucos os municípios do estado do Rio de Janeiro que têm uma política municipal de educação integrada a uma política para a infância. A desigualdade econômica e social e a precariedade das políticas públicas municipais de educação infantil são agravadas pela omissão do governo federal em definir políticas para a infância (KRAMER, 2005, p. 24).

Apesar de esses dados serem do estado do Rio de Janeiro, eles nos servem de base para pensar a realidade da educação infantil naquela época. Entretanto, no estado do Espírito Santo, atualmente, vivemos o desafio da universalização da pré-escola (crianças de 04 e 05 anos de idade) e da ampliação do atendimento das crianças em creches (crianças de 0 a 03 anos de idade), apesar de já ter ocorrido um significativo avanço esse atendimento, conforme apresentado pelo Diagnóstico da educação do estado do Espírito Santo, informado pela Secretaria Estadual de Educação¹. Nesse documento consta que o crescimento, em 2013, deu-se na ordem de 23,53%, em relação ao ano de 2010. No entanto, até 2013 apenas 28,03% das crianças de 0 a 03 anos eram atendidas pelas creches públicas e particulares (sendo as públicas as que mais atendem), ficando abaixo da média da região sudeste. E no que tange à universalização da pré-escola², dever-se-ia ampliar em 22,2%, até 2016, o atendimento, a fim de permanecer dentro da determinação do Plano Nacional de Educação (2001).

Entretanto, o diagnóstico considera que não basta a expansão das redes para essa etapa. Ele aponta que:

[...] a expansão das redes por si só não é condição suficiente para atender a educação infantil. O provimento de condições pedagógicas, representada por Proposta Pedagógica, processos pedagógicos, **formação inicial e continuada de docentes** e demais profissionais envolvidos na educação infantil e de condições de funcionamento e manutenção apropriados são alguns dos maiores desafios que perpassam as ações de acesso à educação infantil (Secretaria estadual de educação, 2014, s/p, grifo nosso).

¹ Documento consultado no link: <http://portal.sedu.es.gov.br:85/PDFs/DIAGNOSTICO.pdf>. Consulta realizada em 07/11/2016, às 12:55h.

² Lei nº 12.796/2013, e Emenda Constitucional nº 059/2014 tratam da obrigatoriedade da educação gratuita a partir da pré-escola (para crianças de 04 e 05 anos de idade)

Além de todos os desafios serem de suma importância para a qualificação dessa etapa da educação no estado do Espírito Santo, buscamos focar na formação continuada, que se faz nos entremeios dos desafios. Essa diferenciação entre creche e pré-escola é um marco significativo para os desafios dessa formação.

Essa questão para a formação continuada se associa a muitas outras que vêm na bagagem do reconhecimento dessa etapa como parte da educação, tecidas a) nas relações cuidar/educar; nas relações de maior proximidade dos docentes com os adultos (familiares das crianças), que tem como consequência, o contato mais direto com os valores e os hábitos culturais mais distintos desses sujeitos; b) nas distintas funções dos diversos profissionais que compõem o ambiente do CMEI; c) na relação entre o pensar/fazer das crianças e o pensar/fazer do professor; d) na necessidade coletiva intrínseca ao movimento docente; e) na relação do CMEI como espaço de produção de conhecimento e como espaço destinado às crianças para promover maior disponibilidade dos pais nas suas relações sociais; f) na importância de se pensar a desobrigação da creche e da pré-escola como preparação para o ensino fundamental, mas como transição para essa etapa da educação básica, conforme as Diretrizes Curriculares para a educação infantil (Res. nº 05 de dezembro de 2009, Câmara de Educação Básica - CEB); g) na relação com a historicidade da profissão, no imbricamento entre pessoalidade e profissionalidade e na transformação dos profissionais no espaço de trabalho.

Gomes (2013), ao discutir a formação de professores para a educação infantil e a construção dos seus processos identitários que interligam profissionalidade e pessoalidade, epistemologias específicas, e a historicidade dessa educação, alerta que essas modalidades de atendimento, creche e pré-escola, que compõe a educação infantil, exigem que se considerem, na formação de professores, as necessidades e os conflitos próprios dessas idades na composição do ambiente e do espaço de atendimento. Nesse sentido, a autora enfatiza que:

A junção das duas modalidades de atendimento, entendidas hoje como educação infantil, envolve considerar não apenas os conflitos e interfaces presentes nessa nova dimensão e suas consequências para a educação e para os cuidados em instituições de educação infantil, mas também as construções histórico-sociais da creche e da pré-escola no Brasil, qualificando aquilo que lhe é específico, a forma pela qual os diferentes agentes educacionais, aliadas às formas de regulamentação e de regulação pelos sistemas de ensino, e, sobretudo, a concepção de educação da

infância que orienta formação de professores(as) de educação infantil para o trabalho com esse segmento etário (GOMES, 2013, p. 24).

Essa perspectiva nos desperta para pensar a formação continuada conectada à relação com a clientela com a qual os educadores lidam, mantendo o contato íntimo entre ensino-aprendizagem e constituindo-se como professores pesquisadores, valorizando sua prática educativa, os ideais emancipatórios na transformação social etc.

Para que essa perspectiva se amplie, defendemos que não apenas o desenvolvimento da criança em seus direitos e garantias deve compor a teleologia da formação continuada dos professores da educação infantil, ainda que atravesse tal finalidade. Nesse sentido, nossa proposição é pensar a profissionalidade conectada nela mesma, de modo que o sujeito professor seja o meio e o fim dessa formação.

Isso retiraria a concepção de formação como movimento que se faz apenas para o outro, visto que isso esvazia o sujeito que a produz e dela participa de si mesmo; debelaria a formação continuada das avaliações censitárias; distanciaria a profissionalidade da regulação sistêmica; não coadunaria com a formação de características técnico-instrumentais. E sim, colocaria a centralidade nos sujeitos que produzem a formação, que recebem no ambiente de trabalho e em serviço, coletivamente, mediadas ou não por distintas instituições, em que a individualidade se integre a tantas outras, gerando processos emancipatórios, com mais autoria e com intenso protagonismo docente.

1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SUAS POLITICIDADES

As potencialidades e as intensidades são marcadas pelas politicidades entrelaçadas com as reflexões que se dão no campo da formação, bem como com as ideologias que alimentam as maneiras pelas quais se compõe a formação do professor da educação infantil. É, de modo especial, na forma como tem se dado a formação continuada desse sujeito, autor de sua profissionalidade que discorreremos como politicidade na formação. Nesse sentido, pensamos esse profissional da educação

infantil produtor da sua profissão, indispensável à sociedade e à educação da criança, constituído no bojo da sua profissionalização, visto que ao ser produtor da sua profissão, interfere e passa por interferência desse/nesse processo que o torna professor.

Essa assertiva não se conforma com as ideias que visam enfatizar a proletarização dessa profissionalidade, porque a temos como dotada de marcas trazidas pelas múltiplas potências transformadoras do seu próprio universo de atuação profissional. Essas potências tratam dos próprios movimentos que ultrapassam as propostas curriculares fabricadas fora da escola, materializando-se no protagonismo das suas ações docentes e, ainda, pela ampla responsabilidade social que o professor assume no seu cotidiano profissional, intervindo diretamente na vida das crianças e dos outros sujeitos com quem interage no ambiente de trabalho.

Essa profissionalização, como autoria do professor, rompe com as tentativas de tornar frágil o exercício da docência pela proletarização da profissão. Nessa dimensão, Bragança (2009) nos adverte para a força que tem o trabalho desse sujeito para romper com propostas de atividade docente que não fazem sentido para o professor. A autora aponta que:

A proletarização é a perspectiva da docência desencarnada de sentido, uma atuação em que não pulsam [sic] vida, desejos e projetos de futuro, mas apenas cumprimento mecânico de discussões e definições sobre a prática educativa. Os/as professores/as, contudo, como sujeitos coletivos não se colocam de forma passiva diante das demandas da racionalização, e como atores do campo educativo, reinventam cotidianamente as suas formas de fazer, de construir a vida e a profissão docente. O olhar dirigido à docência a partir dessa perspectiva de análise leva-nos à busca da profissionalização como recuperação do seu sentido ontológico (BRAGANÇA, 2009, p. 90).

Procuramos enfatizar que a profissionalização do professor da educação infantil é um processo permanente de construção da autoria profissional que se dá na relação com os acontecimentos da vida e na profissão, ou seja, por ela a vida do profissional também se realiza e, ao se realizar, realiza-se a profissão, podendo se dar em contextos sociais, institucionais e políticos que insistem na sua subvalorização, por diversos meios, que se materializa no baixo financiamento do trabalho e na desvalorização do profissional.

Em direção oposta ao discurso da proletarização da docência e da precarização da profissionalidade do professor, assumimos a profissionalidade desse sujeito como movimento focado na relação com a produção cotidiana na escola, com as crianças, nas redes de partilha de experiências e saberes pelas quais esses profissionais se constituem, no espaço do trabalho e/ou em outros espaços, sendo tais relações tecidas, ou não, com os pares da área de conhecimento.

Trata-se de uma profunda experiência que envolve elementos que, ao lidarmos com a formação, precisamos ter em vista, tais como: as memórias profissionais, as experiências (“fazeressaberes”), a potência do desenvolvimento da profissão como movimento de alteridade, as relações desenvolvidas entre os distintos sujeitos no âmbito da profissão, os trânsitos produzidos entre os processos instituídos e instituintes e, aqui nos portamos aos basilares legais, aos vínculos institucionais, aos movimentos históricos da profissão, às transformações sociais, culturais, científicas e pessoais que afetam inteiramente o ser professor.

Côco (2012), ao analisar a importância da formação continuada para os profissionais da educação infantil, pôde inferir, por meio dos estudos da área de formação, que o contexto do trabalho é de suma importância no processo formativo. Porém, a autora esclarece que é imprescindível considerar elementos que compõem esse cotidiano, apontado a rede de aprendizagens e a força do encontro com as crianças. Usaríamos interpretar como sendo esse tempo/espaço onde se realiza a experiência nessa etapa da educação o motor da profissionalidade. Isso se junta à efetiva necessidade de as políticas de investimento suprasumirem os cotidianos em que se configuram os embates formativos como âmago da coletividade, ou seja, é o conjunto de experiências que são tensionadas diariamente e coletivamente que deve ser a referência principal para se reconhecer e estimular percursos formativos. Dessa forma, a autora aponta que:

Os estudos do campo da formação continuada vêm indicando a importância do contexto do trabalho no processo formativo dos profissionais. Sem considerar a rede de aprendizagens que é tecida nas conversações cotidianas, bem como a potência do encontro com as crianças, cabe observar que essa importância precisa ser associada a política de investimento. O cotidiano do trabalho atua compondo o campo semântico relativo à formação que permite várias aproximações, podendo creditar a ele a possibilidade de formar, deformar, reformar, informar [...] As políticas de investimentos não podem se furtar aos embates implicados com a

possibilidade de que os trabalhadores possam compor uma coletividade propositiva ao trabalho que desempenham (CÔCO, 2012, p. 73).

António Nóvoa (1991) ao definir a profissionalização e, portanto, a profissionalidade, como marca importante da profissão professor, o faz opondo-a à proletarização, redutora da potência profissional. Dessa forma, o autor dialoga com o conceito de Mark Ginsburg (1990), no qual se aponta que:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral (NÓVOA, 1991, p. 11-12).

Junto disso, afirmamos que esse processo se instaura no bojo das tensões que se dão no acontecer da profissão, podendo ser compreendido como um desafio atual da profissão professor. Charlot (2010), ao refletir sobre os desafios de ser professor na contemporaneidade, explicitou:

O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Contudo, seria um erro considerar que as contradições enfrentadas pela professora, no cotidiano são um simples reflexo das contradições sociais. [...] Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. Os modos como gerem as tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática da professora e, também, da organização da escola, do funcionamento da instituição escolar, do que a sociedade espera dela e lhe pede. Portanto, as contradições são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais do ensino em certa época (CHARLOT, 2010, p. 21).

Ao concordarmos com esse pensamento, reconhecemos o caráter político intrínseco à profissão que, no seu desempenho histórico, vem se afirmando, cada vez mais, como um dos pilares mestres pelos quais devem passar as nossas articulações teórico-metodológicas, que se fazem conjugando micro e macro políticas, desejos e necessidades, escolhas e obrigações, entre o conformar-se e o rebelar-se, entre os territórios e as fronteiras, entre o lugar e o espaço³, entre as estratégias e as

³ A noção de lugar evocada é explicitada por Certeau (2005) como sendo a ordem. Segundo o autor por ela se estabelece relações de coexistência entre elementos, imperando maneiras próprias, posições próprias, é uma condição pré-estabelecida das ações, das coisas, dos usos. Por outro lado, ao conceito de lugar, esse autor salienta que é algo produzido nos usos daquilo que é próprio, não se

táticas⁴, entre o experienciar e o vivenciar. Isso nos indica que essa politicidade é o não fixo, corrompe aquilo que é próprio da profissão, cria os interstícios da existência do sujeito na profissionalidade do professor da educação infantil.

De outro modo, dentre tantos desafios dessa profissionalização/ profissionalidade, Luckesi (2009) apontou:

Mais próximos de nós estão os desafios do cotidiano, tais como a sobrevivência, os baixos salários, a violência urbana e rural, condições escolares inadequadas para o ensino, currículo formais e excessivos [...]. Além desses, nos defrontamos com os macro-desafios do presente, tais como o fracasso escolar em larga escala, a sociedade dos meios de comunicação, a globalização, os fenômenos da pós-modernidade, que nos sinalizam a necessidade de encontrar um meio termo adequado entre o coletivo e a singularidade de cada um dos estudantes com os quais nós atuamos (LUCKESI, 2009, p. 41).

É nessa fusão de elementos que afirmamos que profissionalidade do ser professor se liga com o ser social, atravessado pela historicidade carregada de progressos e retrocessos no campo profissional que se constitui na atualidade, com todas as transformações micro e macroestruturais e, agora, diferente de outros tempos, intensificado pelos processos sociais que exigem, cada vez mais, desse sujeito, desenvoltura para realizar e realizar-se na profissão. Dessa forma, reafirmamos com Nóvoa (1991) que:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma 'nova' profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1991, p. 12).

Na educação infantil, Côco (2010), ao fazer apontamentos acerca da profissionalidade e apropriando-se da reflexão a respeito de campo de Bourdieu (1996/2002), reforça que esse processo docente e o caráter educativo da educação infantil são constituintes da consolidação dessa educação como etapa da educação básica, e como tal deve marcar as suas especificidades e se reconhecer como espaço de trocas e de relações de poder. A autora expôs que:

trata, portanto, de questões, usos ou modos pré-estabelecidos. O lugar é móvel, é a temporalização das ações pelo acontecimento, o praticado. Por ele zonas conflituais se relacionam e coexistem.

⁴ O conceito de estratégia é arguido por Certeau (2005) como a organização das forças fixa o próprio, monta uma estrutura que não tem o povir como finalidade. Entretanto, a ideia de tática não trata de fixar um lugar, ela é o móvel, se realiza no outro, sempre em transformação, não objetiva o todo, sem se mostrar-se completa, joga com os acontecimentos e os transforma em ocasião.

Na expansão dos processos de institucionalização da infância, observa-se o fortalecimento do caráter educativo da Educação Infantil com a inserção nos sistemas de ensino, delineia-se um campo de trabalho, acompanhado da necessidade de profissionalização e formação dos educadores. A partir deste quadro, nos inspiramos na noção de campo de Bourdieu (1996 e 2002) na observação da EI como um subcampo no contexto educacional com um sistema estruturado com uma lógica própria (mesmo que precariamente em muitos espaços) e com uma dinâmica que supõe trocas e relações de poder internas e externas. Nesse espaço social - sempre carregado de disputas, rearranjos, comunhão de interesses e outros jogos de poder – estabelecem-se as disposições de agir, de conhecer e de trabalhar que vão construindo o pertencimento aos sistemas de ensino e configurando a atuação docente (CÔCO, 2010, p. 4).

No entanto, essa etapa da educação básica é marcada por um processo significativo de “desvalor” que foi constituído pela perspectiva de criança como um ser imperfeito, que outrora se afirmara, bem como pelas tímidas políticas públicas voltadas para a infância e para a valorização do magistério, conforme já foi discutido por Kramer (2005).

Isso pode ser sentido a tal ponto que a própria LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), no que tange à formação de professores, em seu artigo 62, marca que a certificação do professor para essa etapa se dá a partir da formação em nível médio normal (magistério), tendo em vista que o contexto da formação de professores para essa etapa foi um avanço no marco da formação mínima para a atuação profissional, somada à necessidade de garantir os direitos de atuação dos profissionais que já estavam inseridos no sistema à época. O problema dá-se quando essa garantia perpetua a concepção de educação infantil como espaço de profissionais com certificação que aponta para um menor embasamento reflexivo no exercício profissional em relação aos ciclos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, também etapas da educação básica.

Segundo Freitas (2012), a flexibilização que existe em relação à formação inicial dos professores que se dá em nível médio normal magistério (LDBEN nº 9394/96, art. 62) revela a carência de políticas efetivas no que diz respeito à formação de professores para a educação infantil. A autora salienta que essa ação flexibilizadora é consoante com a desprofissionalização do magistério, com a resistência de implantação, pelos municípios, do piso salarial do magistério e com a manutenção da concepção meritocrática da carreira, e ainda mais, que isso coloca sobre o professor a responsabilidade pela qualidade na educação, visto que ele se torna o

responsável por buscar maiores qualificações. A autora marca, também, que esse contexto é reflexo de “[...] pressões dos organismos internacionais como a UNESCO⁵, OEI⁶, OECD⁷, sobre países da América Latina e Caribe para o cumprimento das Metas do Bicentenário – até 2022 – e da EPT- Educação para Todos – até 2014” (FREITAS, 2012, p. 104-105).

A mesma autora defendeu que a área de formação de professores é o foco estratégico do capital para agregar valor “[...] ao seu processo de exploração e acumulação, [...] demandando articulações com as áreas de gestão, currículo, avaliação e financiamento” (FREITAS, 2012, p. 105), e assim, essa área é tomada como centro das investidas dos Estados e Municípios.

Segundo a autora, é o modelo de ajuste neoliberal implantado na década de 1980/1990, entendido por nós como o modelo que visa consolidar a tendência de professor como profissional competente, que vislumbra a culpabilização desse profissional pelo fracasso ou insucesso dos processos educacionais, com os quais procuramos romper, ao enfatizar que a formação continuada possui, no seu bojo, o reconhecimento da vida dos professores, as experiências que antecedem a formação inicial, mas passando por ela, lançando-se nas experiências cotidianas, pensadas individual e coletivamente, e quaisquer outras dinâmicas coletivas existentes na escola ou que se dão em distintos espaços, mas que tem por finalidade lidar com a formação a partir das experiências dos professores nas narrativas dos seus processos de fazer educação produzindo a sua profissionalidade.

1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MOVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE PRODUZIDA PELA EXPERIÊNCIA PESSOAL-PROFISSIONAL

Ao assumirmos, com Nóvoa, a formação continuada de professores com a noção de que ela se dá com a/na profissão no movimento profissional de atuação docente,

⁵ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

⁶ Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

⁷ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD).

afirmamo-la como uma dinâmica de transformação da profissionalidade e, por conseguinte, fazemo-lo marcando que o formar-se professor é um processo contínuo e se dá nas ações experienciais que constroem e constituem o sujeito professor em todas as dimensões da vida. Esse todo aponta para os processos identitários do sujeito. Corroboramos com o autor ao apontar que a identidade profissional não é algo que se apanha ou se deixa; não é algo pronto, acabado, mas, lugar conflituoso e dinâmico. Para Nóvoa (2000a):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2000a, p. 16).

Nessa perspectiva, ao discutirmos acerca da formação continuada de professores da educação infantil, compreendemos a suma importância de dialogar com o saber desses profissionais, no espaço da escola, como espaço constituído pela coletividade e vivido por eles na escola, permeado de existencialidades como processos formativos, e entender como esses professores potencializam esse movimento coletivo, constituindo-o como promotor de mais autonomia e maior emancipação, com similaridades reflexivas. Nessa direção, Nóvoa (2009) nos alerta:

Não se trata, escusado será dizer, de defender perspectivas de mitificação da prática ou modalidades de anti-intelectualismo na formação de professores. Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 19).

Isso nos remete à importância em dar *status* às experiências e às narrativas dos professores da educação infantil como acontecimento formativo, pois ao evidenciá-las, essas experiências podem ser potencializadas no campo reflexivo/prático, tornando possível a intensificação da atuação docente e disponibilizando formação que promova a si, aos pares e a ação educativa.

Pensamos, por esse viés, que docência é uma experiência ontológica que se dá na coletividade, como encontro do sentido da própria existência na/com a profissão, e não como atos de execução de procedimentos pedagógicos, conduzidos por

processos cognitivos “indecifráveis”, ou como um meio que tem como finalidade última os procedimentos burocráticos, em atendimento às exigências estatais de apresentar números e dados como justificativas para a realização das políticas públicas para a educação, que reduz o movimento autoral da docência, bem como a diminui em sua função emancipadora.

Em Nóvoa (2000a), a ação existencial da pessoa-professor como formativa é tratada como uma “segunda pele profissional”, e é na sua constituição que os professores se diferenciam, pois trata-se de:

[...] mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, o modo que constitui uma *segunda pele profissional* (NÓVOA, 2000a, p. 16, grifo do autor).

Portanto, ao tratarmos a experiência do professor, a assumimos associada à ideia de autonomia e emancipação. Dessa forma, apontamos para a formação continuada de professores da educação infantil, em serviço, pois fazemos a aposta que as experiências como educador, como parte instituinte da sua formação permanente, além de evidenciar concepções do ser professor, o fazem de modo que em muito aponta o protagonismo desse sujeito como inventor da sua própria profissão e que, ao considerar a historicidade dela, apresenta-se atravessado pela historicidade do que institui, condensando tempos/espacos no seu agir “professoral”.

1.2.1 A experiência do professor como desdobramento do tempo de Formação Continuada

Remetemo-nos à experiência como elemento formativo e, por ela, ao tempo. Ela é um contato com o passado, sem a determinação do mesmo ao presente, mas como um bailar pela história de si e da profissão sendo, o professor, autor desse processo.

Não é um passado esvaziado de si ou como aquele tempo que deve ser resgatado e permanecer a qualquer custo em detrimento de outros, mas um passado disjuntivo da tradição, de aprendizagens que se acumulam, reformuladas, como redenção do tempo que se foi, e ao qual se deve dar o devido valor, pois estão em intenso

movimento atravessando as narrativas dos professores, as suas ações, as suas concepções, condensando-se ao presente e ao futuro, dando densidade a essa profissão como profissionalização, dando-se como/pela Formação Continuada.

Assim, buscamos em Benjamin (2013a) o reconhecimento do passado para nos lançarmos frente à historicidade desse processo formativo dos profissionais da educação infantil. Ao discutir a força do passado em contato disjuntivo com a tradição, o autor relata:

O passado traz consigo um *index* secreto que remete para a redenção. Não passa por nós um sopro daquele ar que envolveu os que vieram antes de nós? Não é a voz que damos ouvido de outras já silenciadas? As mulheres que cortejamos já não têm irmãs que já não conheceram? A ser assim, então existe um acordo secreto entre as gerações passadas e a nossa. Então fomos esperados sobre esta terra. Então, foi-nos dada como todas as gerações que nos antecederam, uma tênue força messiânica a que o passado tem direito (BENJAMIN, 2013a, p. 10).

Essas provocações do autor reforçam a necessidade de não compreender o tempo histórico apenas fugidio, como algo desinteressante, mas como aquele que, ao ser colocado como ruptura com o passado, se faz como o interstício de alerta dos perigos presentes.

Isso nos leva a pensar que o fazer-se professor é, sim, ruptura contínua com as experiências anteriores sem, no entanto, desconsiderá-las e, nesse caso, assumindo que o ser pessoa é imbricado ao ser professor e incide, direta e intensamente, nos seus processos formativos, o que nos faz considerar a formação do professor da primeira etapa da educação básica como algo maior e mais amplo que a formação profissional certificada dessa pessoa.

Nesse caso, emaranham-se, portanto, o ser pessoa no momento da formação inicial e o ser pessoa com a formação contínua desse professor, condensando-se como acontecimento dessa profissionalidade.

Assim, buscando em Benjamin (2013a) uma proximidade para a nossa assertiva, evidenciamos sua proposição sobre passado como superação de experiências, pois esse passado nos serve como luz que nos alerta aos riscos de políticas e perspectivas epistemológicas de formação continuada de professores que

despotencializam a profissão e a docência. A respeito da forma como devemos nos relacionar com o passado, o autor esclarece que a importância de

Articular historicamente o passado não significa reconhecê-lo ‘tal como ele foi’. Significa apoderarmo-nos de uma recordação (*Erinnerung*) quando ela surge como um clarão num momento de perigo. [...] Cada época deve sempre arrancar a tradição da esfera do conformismo que se prepara para dominá-la. Pois o Messias não vem apenas como redentor, mas como aquele que superará o Anticristo. Só terá o dom de atizar o passado como a centelha da esperança aquele historiador que tiver apreendido isto: nem os mortos estarão seguros se o inimigo vencer. E esse inimigo nunca deixou de vencer (BENJAMIN, 2013a, p. 11-12).

O mesmo autor, no texto “Sobre o conceito de história”, impulsionado pela força do pensamento de Karl Marx, faz um apelo aos historiadores para que rompam com a manipulação da história pela classe dominante, apontando o materialismo histórico como um forte movimento que se “afasta do processo de transmissão da tradição”, como escovador da história a contrapelo.

Esse escovar a contrapelo é deixar os mortos em segurança e, pela narrativa da experiência, é arrancar o pensamento dos conformismos da tradição; é narração da experiência “de novo” de outra maneira, tornando-a história do narrador, possibilitando ao ouvinte uma produção própria de sentido ao que lhe é narrado; é a mudança da história, providencial para dinamizar a profissão. Para Nóvoa (2006), trata-se de nova profissionalidade atizada por aquilo que é considerada, em Benjamin (2013a), a “centelha da esperança”.

Cabe-nos perguntar se a produção da história, essa centelha da esperança, essa dinamicidade da profissão que se dá a contrapelo de políticas homogeneizadoras produzidas por localismos globalizados⁸ e consolidados por grupos hegemônicos ao densificar o paradigma do conhecimento regulação⁹ na formação continuada de

⁸ Santos (2007) nos adverte que aquilo que assumimos como universal são ideias locais que se expandiram e tornaram-se hegemônicas. Essas verdades universais, por sua vez, ao se verem rivalizadas por elementos que não estão em escalas globais, são deixadas de lado, passam a ser não-críveis, descartáveis, desprezíveis. O autor afirma que isso faz parte dos modos de produzir a ausência do outro. Trata-se da monocultura de escala dominante. A ideia de tornar local aquilo que é global, de certa forma, é aceita como pressuposto na formação de professores, passando a ser assumida pelos profissionais, refletindo as políticas homogeneizadoras.

⁹ O conhecimento regulação para Santos (2009) é a busca da eliminação do caos, da ignorância no conhecimento que, para o autor, domina a racionalidade ocidental moderna que pretende, a todo custo, se afastar do incontrolável, aproximando-se do previsível e da ordem.

professores da educação infantil, pode ser vista nas concepções de formação de professores, conforme assegurado na legislação.

1.3 AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATRAVESSANDO A LEGISLAÇÃO: PRODUÇÃO A CONTRAPELO?

Para pensarmos a formação continuada de professores, é importante lançarmos o olhar pelo tempo e pelo espaço em que as concepções de formação são produzidas e se imbricam, conjugam-se. Somado a isso, entendemos ser importante compreendê-las, pelas narrativas dos professores da educação infantil, como imprescindíveis nesse processo formativo, protagonizado por esses sujeitos, em serviço, nesse tipo de instituição de educação.

Parafraseando Benjamim (2013a), entramos num processo de escovação a contrapelo da história dessa profissionalização, pois afirmamos ainda que se encontram tendências de formação de professores marcadas pelo paradigma dominante¹⁰ da ciência moderna, que se funda em procedimentos e técnicas em que os especialistas são as grandes estrelas, os “solucionadores” dos problemas da educação, os pensadores da formação e da profissão.

Nesse mesmo trajeto, Carvalho (2004), ao analisar o enfoque dado ao professor como profissional no Brasil, numa transição paradigmática da modernidade para a pós-modernidade, e manifestada nos sinais apontados pelo fenômeno da globalização “[...] com os avanços científicos e com a adesão a um projeto neoliberal do mundo e da sociedade [...]” (CARVALHO, 2004, p. 12), aponta que existem, ao menos, quatro tendências de profissionalidade, nenhuma em seu estado puro, que acreditamos reverberar na dinamização e nos pilares da formação continuada. Segundo a autora, temos o professor: a) como profissional competente; b) como profissional reflexivo; b) como orgânico-crítico; c) como profissional pós-crítico. Ao analisar cada tendência, a autora enfatiza que:

¹⁰ Para Santos (2009), o paradigma dominante se dá pela racionalidade científica e assume-se totalitária ao passo que nega qualquer forma de conhecimento que não se estrutura e se guia por princípios epistemológicos e regras metodológicas impostas pela racionalidade científica dominante ocidental.

Cada uma dessas tendências, como dito, apresentam uma determinada filiação a uma corrente e/ou tendência do pensamento sóciohistórico e filosófico da modernidade e da pós-modernidade, a saber: o professor como profissional competente como tributário do tecnicismo (neopositivismo) e do neoliberalismo; professor como profissional reflexivo em sua confluência entre o vitalismo e o pragmatismo de Dewey; o professor como profissional orgânico-crítico em suas relações com o neomarxismo gramsciano e a sua teorização crítica (Teoria Crítica). Já a tendência do professor como profissional pós-crítico aponta a visão pós-crítica expressa em correntes sóciofilosóficas, como o pós-estruturalismo e o pós-modernismo [sic] (CARVALHO, 2004, p. 22).

Dessas tendências, a autora aponta características que perseguimos, ora para afirmá-las em nossas análises, ora para observá-las como tendências com as quais devemos e podemos romper.

Assim, ao professor como profissional competente, as características apresentadas são: ações marcadas pelo processo e pelo produto, procurando atender as políticas neoliberais, com resultados demonstráveis; apreço maior pela eficiência, pelas capacidades e habilidades, individualidade e rentabilidade; “[...] uma noção de competência como alternativa à qualificação, sendo recriada e atualizada pelas equipes de recursos humanos das grandes corporações capitalistas como critério de avaliação e de permanência no emprego” (CARVALHO, 2004, p. 23).

Nóvoa (2000a), ao criticar essa tendência destaca o realce dado pelos especialistas às competências e capacidades que marcaram o percurso evolutivo das investigações pedagógicas. Nessa perspectiva, o autor aponta que:

Uma ‘certa’ literatura científica refere três grandes fases no percurso evolutivo da investigação pedagógica: a primeira distingue-se pela procura das características intrínsecas ao ‘bom’ professor; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula, com base no *paradigma processo-produto*. Esta literatura considerava um progresso a possibilidade de estudar o ensino, para além dos próprios professores; de caminho, reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica (NÓVOA, 2000a, p. 14-15, grifo do autor).

O mesmo autor afirma que ao se transpor isso para o plano da identidade do professor, se estabelece uma crise identitária, pois se separa o eu pessoal do eu profissional e aumenta o “[...] controlo sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização” (NÓVOA, 2000a, p. 15).

Ao professor como profissional reflexivo, Carvalho (2004) analisa que essa tendência está calcada nos estudos de Donald Schön, na perspectiva do pragmatismo de John Dewey. A autora salienta que, em Schön (2000), as competências profissionais são: “‘conhecer na ação’, que vem a ser uma competência de reconhecimento, julgamento e performance [...]; a reflexão-na-ação, [...] refletir durante a ação; a reflexão sobre-a-ação, [...] com o objetivo de sistematizar e descrever um saber que está implícito nela” (CARVALHO, 2004, p. 24). Entretanto, a autora concorda que a visão de mundo na qual se apoiam Schön e Dewey não é explícita, podendo arrancar o sentido da ação dos professores, por elas não se valerem de um contexto, ou dos “[...] pressupostos éticos e políticos em que se baseiam o professor e o pesquisador” (CARVALHO, 2004, p. 25).

Sobre o professor como profissional crítico-orgânico, Carvalho (2004) afirma que os seus ideais estão calcados nos ideais de potencialização dos mais fracos para transformar a ordem social vigente, numa ruptura com as desigualdades sociais. Para tanto, essa tendência tem direta relação com engajamento político, consciência crítica e movimentos sociais. Assim, a autora aponta para a reflexão que se fortalece na escola por essa tendência, naquilo que diz respeito à transformação acontecendo de baixo para cima, da base da estrutura, ou seja, a partir dos estabelecimentos de ensino e de seus profissionais.

A última tendência apresentada por Carvalho (2004) é a do professor como profissional pós-crítico. De acordo com a autora, essa tendência está baseada em “[...] correntes filosóficas como o pós-estruturalismo e o pós-modernismo” (CARVALHO, 2004, p. 22). Segundo a autora, as suas características básicas são apresentadas sem o desejo de criar rótulos, podendo ser identificada no profissional quando este apresenta “[...] abertura e incompletude, traz em si a forma do concebido e do vivido, pós-estruturalista, pós-moderno, que não se opõe ao crítico, busca ampliar e repensar os campos de possibilidade do saber, fazer e poder do professor como profissional” (CARVALHO, 2004, p. 26).

As constatações feitas pelos autores acerca das tendências de profissionalização do professor nos coloca em movimento para compreender como os marcos legais dialogam com tais tendências a partir de 1996, com o advento da LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que traz a educação infantil como primeira etapa da educação

básica, pois, por essa Lei, observamos a dinâmica que as políticas públicas têm produzido como dispositivos que podem ser consolidadores da formação de professores, e como isso atinge essa etapa da Educação na dinâmica de formação dos seus profissionais.

Na educação infantil, podemos afirmar que essas tendências do professor como profissional são sentidas na produção da identidade dos seus profissionais, em especial, da identidade do educador.

Isso está além da simples consideração desses profissionais como sendo da educação, ao respeitar sua historicidade que, marcadamente nela, lidam com a necessidade do cuidar imbricada à necessidade do educar (KRAMER, 2005), pela própria constituição dessa etapa da educação, ao ter a sua gênese marcada pela perspectiva assistencialista (GOMES, 2013), pela negação dos direitos da criança e pela preparação para o ensino fundamental.

Buscamos, então, afirmar, com veemência, que os confrontos e as tensões que compõem o bojo dessas tendências atingem, diretamente, as identidades dos professores, e que, ao serem produzidas, buscam superar ou conformar-se com essa origem, visto que a própria conformação e/ou superação significam garantias, avanços, estabilizações e retrocessos dos direitos dos educadores de crianças (GOMES, 2013).

Esses confrontos e tensões estão no íterim das tendências de formação de professores e passam por políticas maiores e mais amplas que se encontram na gênese da LDBEN nº 9394/96. Dessa forma, é importante enfatizar que as políticas públicas da década na qual essa Lei foi elaborada e promulgada, período em que os Organismos Multilaterais, em especial o Banco mundial, influenciaram fortemente as políticas nacionais, colocavam como condições de intervenções no país, ações como a oferta de materiais didáticos (livros didáticos), a capacitação técnica de professores para reduzir sua “baixa qualidade” profissional e a repetência dos alunos, e elevação da capacidade gerencial setorial (sistemas de avaliação e informação) (ZANETTI, 2016).

Nesse sentido, Carvalho (1998) discute que o projeto que contemplava as perspectivas neoliberais de desenvolvimento da década de 1990 em detrimento do

anteprojeto que fora mais debatido por entidades sociais, portanto mais democrático e composto coletivamente, transformado nessa Lei, de autoria de Darcy Ribeiro, prevaleceu. O autor aponta que:

Na disputa entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a privada, entre os representantes da população e os representantes do governo, está vencendo a política neoliberal, dominante não só na dimensão global, mas também com pretensões de chegar a conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula. Objetivo: a busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes produtivos, rentáveis, numa máquina quando pública, racionalizada. Este cidadão — anuncia-se — terá empregabilidade e, igualmente, será um consumidor consciente (CARVALHO, 1998, p. 81).

Isso nos diz muito acerca dos dispositivos com aberturas para a implantação de propostas e projetos de formação com características que se vinculam à racionalidade técnica que, segundo Zanetti (2016), se desdobrou em respostas que o governo, à época Fernando Henrique Cardoso, estipulou como planejamento estratégico do MEC, consolidando-se em “[...] fiscalização e utilização de recursos através do controle de resultados, os quais se darão, na escola, através do aproveitamento dos alunos” (ZANETTI, 2016), provisão do livro didático, “[...] programas de treinamentos de professores e diretores, particularmente através do ensino à distância” (idem) e continuação da prioridade para o ensino fundamental.

Podemos concluir que o texto legal foi estruturado, no que tange à formação de professores, para garantir a formação por capacitação, treinamento e movimentos formativos aligeirados, focados em métodos e conteúdos, sem se ligar ao sentido da docência que defendemos nesta pesquisa.

Dentre alguns dispositivos, podemos ver essa concepção técnico-instrumental da formação autorizada por textos legais que tratam da formação inicial e continuada, conforme art. 61, inciso III, e § único, Inciso I, II, e, o art. 67, inciso III (LDBEN nº 9394/96), sendo, respectivamente, do curso técnico em área pedagógica ou afim, das competências de trabalho, da capacitação em serviço e do aperfeiçoamento profissional continuado.

Salientamos que a importância dessa discussão dá-se pelo fato de observarmos os modos pelos quais tem se constituído a formação continuada de professores da educação infantil, ao passo que a própria LDBEN nº 9394/96, em seu art. 87,

parágrafo 4º, determinou que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). O que está em discussão, no nosso caso, não é a formação inicial, mas a compreensão da Lei acerca da formação continuada de professores, tratando-a como treinamento em serviço, e o desdobramento disso nas políticas públicas. Compreendemos que por esse dispositivo legal a formação — treinamento em serviço — deveria ganhar espaço nos sistemas municipais de ensino, responsáveis pela Educação Infantil, de modo que fossem capazes de disponibilizar profissionais para uma efetiva atuação nas escolas dessa etapa da educação.

Desse modo, Kramer (2005), em pesquisa no estado do Rio de Janeiro, na década de 1990, ao analisar a conjuntura de políticas de formação voltadas para os profissionais dessa etapa da educação básica, elencou a necessidade de as Secretarias de Educação atuarem, efetivamente, no investimento em formação continuada com certificação formal para aqueles profissionais que trabalham com crianças em creches e pré-escolas.

Todavia, a LDBEN 9394/96, em seu art. 61, ao preconizar a respeito do que se considera “profissionais da educação básica escolar”, incluiu, com o discurso de buscar eficácia nessa formação, em parágrafo único, pela Lei 12.014/2009, que alterou o mesmo artigo de 1996 da referida Lei, a perspectiva da racionalidade técnica-instrumental — já muito criticada por autores como Nóvoa (2002), Kramer (2005), Gomes (2009) e Diniz-Pereira (2011) — e determinou os fundamentos da formação desses trabalhadores. Vejamos:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de **sólida formação** básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas **competências de trabalho**;
- II – **a associação entre teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e **experiências anteriores**, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, Lei nº 12.014/2009, art. 61, grifo nosso).

Vale ressaltar que, somente em 2009, 13 anos depois da entrada da LDBEN nº 9.394/96 em vigor, esses fundamentos aparecem mais marcantes no tocante ao campo da formação e, nessa Lei, aparece como fundamento o termo “competências” como sendo algo imprescindível para o bom desenvolvimento do trabalho do docente da educação básica e/ou como fundante de uma “sólida” formação. Também é importante destacar que a formação é intrínseca à compreensão do que se entende como profissional desse campo.

Marca-se, ainda, que, por esse viés, se evidencia a formação forjada pela própria identidade docente e associada às experiências anteriores dos profissionais, com a tentativa de promover a ruptura do binômio teoria e prática, tais como a responsabilidade dos estágios supervisionados e a capacitação em serviço. No entanto, nota-se que a associação entre teoria e prática pela capacitação em serviço já constava na época da publicação da referida Lei, bem como o aproveitamento das experiências.

O termo competência busca relacionar as experiências, denominando-as como práticas. Contudo, não define o que se compreende por experiências, se aquelas mais voltadas aos conteúdos trabalhados ao longo dos anos, numa espécie de transposição didática, aproximando-se mais ao conceito de vivência, de Benjamin, ou se aquelas que, de fato, consideram a vida imbricada na profissionalidade, que produzem sentido, que afetam, corruptoras da tradição, do jeito próprio, que consideram o interlocutor como ativo no processo, como práticas coletivas, conforme o conceito de experiência em Benjamin.

Vale frisar que a formação embasada pelos pilares da eficiência e da eficácia na LDBEN nº 9394/96 desdobrava-se na ampla produção de outras Leis que a garantiam sob o domínio das competências.

O Plano Nacional de Educação (PNE) da década de 2000, dado pela Lei nº 10.172/2001, determinava, pela meta 7, a colocação do programa de formação em serviço com foco na atualização permanente e no aprofundamento dos profissionais que atuavam na educação infantil.

A Resolução do MEC/CNE/CP/2002 nº 01 instituiu “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,

curso de licenciatura, de graduação plena”. A Portaria nº 1.403, (MEC/2003), art. 2º, tratava da certificação de professores e avaliava, dentre outras características, as competências e as habilidades compreendidas como leitura e escrita, educação matemática e científica básicas, conhecimentos e competências pedagógicas específicas da área de certificação e da especialidade pretendida.

A ideia de competências e habilidades foi o conceito estrutural pelo qual se pautaram esses institutos legais. Essa característica foi fixada por eles como fundamental para a formação do graduando em licenciatura e para a formação continuada de professores, ou seja, a missão da formação de professores estava sustentada, em seu início, meio e fim, pela teoria das competências.

Ainda de acordo com essa Resolução, art. 3º, inciso I, a competência deveria ser a “[...] concepção nuclear na orientação do curso” (MEC/CNE/CP, Resolução nº 01, 2002). Destarte, enfatizamos que, nessa Resolução, a menção sobre a formação continuada de professores não define formação continuada e não traz princípios teórico-metodológicos próprios, levando-nos a inferir, portanto, que as concepções são as mesmas da formação inicial.

Esses dispositivos reguladores da formação, como meios de controle da profissão do professor, pela reforma da educação, imprimem, na identidade desses sujeitos, não só a necessidade do “novo” na profissão, da mudança de procedimentos e métodos, da ampliação e inovação dos saberes científicos. Ball (2002), ao fazer uma análise das reformas educacionais em Portugal, denomina esse movimento como tecnologias políticas¹¹, argumentando que essas mudanças não implicam apenas em processos pedagógicos, mas em mudanças ontológicas. Esse autor expõe que:

[...] as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para “reformatar” professores para mudar o que significa ser professor. Isto é, ‘a formação e a atualização das capacidades do SER do professor’. A reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos — a nossa ‘identidade social’. Quer dizer, na reforma da educação ‘trata-se dos poderes que vieram abater-se sobre a existência subjectiva das pessoas e das suas relações umas com as outras’. [...] é uma luta pela alma do professor. ‘Seria errado dizer que a

¹¹ Ball (2002) classifica as tecnologias políticas como aquelas que compõem técnicas e artefatos para ordenar os modos de existir do humano, suas capacidades e, funcionalidade do poder. Nisso estão envolvidos hierarquia, papéis sociais e suas representações, movimentos de avaliações regulares e comparativas das ações dos sujeitos e deles mesmos. Evidenciamos aqui que essa definição do autor é focada nos professores e professoras.

alma é uma ilusão, ou efeito ideológico. Ao contrário, ela existe, tem uma realidade, cria-se permanentemente em volta, sobre e dentro do corpo através de um funcionamento de uma força, de um poder...' (BALL, 2002, p. 03).

Percebemos por onde vai e até onde chega essa reforma. Essa ideia de competência técnica, instalada por esses dispositivos no coração desse movimento da profissão, cria a realidade na qual atua o professorado e pela qual se orienta o sujeito em processos básicos de formação, criando as suas subjetividades, os seus modos de ser socialmente, na relação com as suas crenças e nas formas de se relacionar com o mundo.

Para nos aprofundarmos acerca das concepções e tendências de formação continuada de professores, no diálogo com a referida Lei, buscamos em Nóvoa (2002), orientação, pois esse autor, ao analisar as leituras de Lise Demailly (1990) e Zeichner e Liston (1990), apontou a existência de “[...] dois grandes grupos de modelos de formação contínua de professores”:

- os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicada aos diversos grupos de professores.
- os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interativo-reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem de dispositivos de formação contínua, no quadro de regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho (NÓVOA, 2002, p. 54).

Nóvoa (2000b) afirma que o seu pensamento se encontra fundamentado pelo paradigma ‘investigativo’ e na forma ‘interactiva-reflexiva’. Nas justificativas para essa adesão, o autor destaca:

Baseio esta opção na necessidade de conceber uma formação contínua que contribua para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Não ignoro que os modelos estruturantes são mais eficientes a curto prazo, tal como a ‘formação de professores por competências’ amplamente demonstram. Mas estes modelos tendem a reproduzir as realidades educativas existentes, dificultando o trabalho de invenção (e de produção) de uma ‘nova’ escola e de um ‘novo’ professor (NÓVOA, 2002, p. 55).

Esse paradigma investigativo que, para o autor, muito contribui para a ruptura com os modelos estruturantes pautados pela competência, foi evidenciado em diversos estados da arte e do conhecimento, desenvolvidos por pesquisas acerca da formação de professores, realizadas, no Brasil, por André et al. (1999), André (2009,

2014), Brzezinsk (2001, 2006, 2009, 2010,), Oliveira (2010) e Astori (2014), em bancos de teses e dissertações, distintos periódicos, pela ANPEd, no GT 8 - Formação de professores e no ENDIPE.

Essas autoras desenvolveram suas pesquisas investigando a década de 1990 e a década de 2000, mais especificamente até 2012, e cada uma vislumbrou períodos e categorizações distintas ou deu continuidade aos levantamentos já existentes, inferindo que a ideia de professor reflexivo tem sustentado, inclusive, a formação continuada em serviço. As pesquisas dessas autoras apontaram que as investigações colaborativas a respeito da formação continuada têm se despontado significativamente. Elas demonstraram que essa formação, como meio para se desenvolver a competência profissional, tem sido bastante criticada pelas produções em programas de pós-graduação pelo país, bem como pelos eventos sobre educação e pela publicação em periódicos.

Acreditamos que tais críticas negativas à formação e à formação continuada buscando a competência devem-se ao fato de que essa concepção está intimamente ligada ao modelo empresarial de recursos humanos e estruturada em pressupostos técnicos e de eficiência. Segundo Carvalho (2004), “[...] é uma noção que parece desconsiderar as competências e habilidades humanas de modo desvinculado das dimensões e de lugar e, mais ainda, de tempo e espaço” (CARVALHO, 2004, p. 23). A autora destacou:

A primeira tendência apontada, ou seja, a do professor como profissional competente, aparece no contexto das políticas neoliberais que apregoa a competência profissional como a habilidade para produzir, de uma forma empiricamente demonstrável, os resultados desejáveis, e socialmente aprovados, com a otimização máxima dos recursos humanos e materiais.

Um profissional só pode ser competente porque atinge determinados objetivos sob certas condições, tornando a fixação de competências, assim como o acompanhamento de seu desenvolvimento, por meio de avaliação, uma atitude inerente aos pressupostos desse perfil profissional (CARVALHO, 2004, p. 22-23).

Esse conceito de competência, que evidenciamos como forte na legislação que o determina como meio e fim da formação continuada de professores, posto em evidência na década de 1990, segundo Nóvoa (1991), em Portugal, foi apresentado como

A forma como o Estado tem encarado esta questão é paradigmática da vontade de substituir uma visão burocrática-centralista por uma função de regulação-avaliação, que prolongue (e legitime) o seu controlo sobre a profissão docente. A formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objectivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. É uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas (NÓVOA, 1991, p.9).

Na verdade, o que se buscava era a ampliação da regulação sobre a profissão docente por meio da formação continuada, trocando criação por reprodução, coletividade por individualidade, a necessidade da escola e dos sujeitos pela busca da homogeneização na forma que se produz a vida nos espaços educativos formais. Logo, tem ligação direta como manutenção da lógica dos profissionais cativos, subservientes a um sistema político, econômico e social, associado ao projeto neoliberal de sociedade, em que poucos são favorecidos em detrimento de muitos e no qual predomina o conceito de trabalhador como recurso humano e não como produtor de recursos.

Isso vai ao encontro de uma lógica de emancipação invertida, pois ao considerar o contexto e as experiências como práticas em que se tem a finalidade a ser atingida fora da profissão, fora da escola e dos seus contextos, empreende-se um movimento excludente. É uma perspectiva de enfraquecimento dos movimentos identitários, da pertença ao lugar, é um sentido de docência imposto e não construído na dinamicidade da profissão do lado de dentro.

Para “não dizer que não falamos de flores” nesse ponto (conforme a música de Geraldo Vandré), destacamos que, no ano de 2015, no Brasil, pudemos observar as mudanças das Diretrizes de Formação de Professores pela Resolução CNE nº 02/2015 (BRASIL, 2015). Essa resolução desponta como possibilidade de rupturas com as perspectivas de competências na estruturação da formação do professor. Cabe, também, elencarmos que a elaboração dessas Diretrizes visou à responsabilidade social da educação, à reponsabilidade com a aprendizagem, à autonomia do professor, à gestão democrática, à valorização do magistério, à formação inicial e continuada, dentre outros elementos igualmente importantes como gênese das políticas públicas de Formação de Professores. Para demonstrar isso, selecionamos algumas considerações que se desdobraram em garantias e princípios da formação de professores em suas amplas dimensões:

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

CONSIDERANDO o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado. (BRASIL, Resolução nº 2, CNE/2015).

Destacamos que o texto vai ao encontro do que assumimos como formação de professores e, nesse caso, ao que tange à formação continuada dos profissionais da Educação Infantil. Dessa maneira, apontamos a força que ganham alguns elementos, tais como:

a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL/CNE, Resolução nº 2, 2015).

Podemos apontar a ênfase ao trabalho coletivo interdisciplinar na formação como valorização profissional, como direito desse sujeito. A gestão democrática, a valorização da experiência, dentre outros apontamentos, sinalizam que os objetivos visam ao desenvolvimento da profissão docente e, a respeito das políticas públicas macroestruturais da formação de professores, a legislação sinaliza rupturas no ano de 2015, com as fundamentações sustentadas pela ideia de competência, conforme estabelecido pela Resolução de 2002, que preconizava acerca das Diretrizes de Formação de Professores.

Para se chegar nessa Diretriz, que demonstra romper com a concepção de competência, passou-se pelo Decreto nº 6.755, de 2009 (BRASIL, 2009), que instituiu a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação

básica, já preconizando acerca da formação continuada como parte do plano nacional de educação, sob a Lei nº 10.172 de 2001, a ser executado no período de dez anos.

Então, constatamos um avanço significativo na legislação que vai rumo à formação continuada como percurso que não coloca à frente o formar o professor em detrimento do formar-se, valorizando a transformação do profissional como sujeito em sua integralidade, como pessoa que se produz coletivamente e com autonomia profissional, imbricando pessoalidade e profissionalidade. Apoiamos Nóvoa (2009) em sua afirmação de que

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p.23).

Concordamos, por fim, que o espaço das políticas públicas garantidas pela legislação atual vai ao encontro da nossa perspectiva, por entendermos produzir abertura à experiência do professor, à profissão e aos seus saberes, criando a necessidade de investimento público na Escola e em seus projetos, como espaço e tempo formativo.

1.4 AS EXPERIÊNCIAS COLETIVAS DO PROFESSOR COMO MOVIMENTOS A CONTRAPELO

Na educação, consideramos que o investimento na pessoa e na experiência do professor é inseparável do investimento na profissão e nos seus saberes, bem como do investimento na escola e nos seus projetos. É uma perspectiva de intensa coletividade que se estabelece nessa profissionalidade, reconhecendo a riqueza e a importância de se produzir em comunidade formativa.

Trata-se do reconhecimento da importância dos profissionais para a Escola e na formação dos seus pares, sem o enrijecimento de programas de formação a serem cumpridos, despossuídos de sentido da profissionalidade, sem uma linearidade

temporal formativa pré-estabelecida ou recortes rígidos e hierarquizados dos tempos e espaços e/ou fragmentos que consideram apenas algumas dimensões da profissão, pois isso seria um “[...] uso hipócrita e simulado da experiência” (BENJAMIN, 2003b, p. 86).

Essa necessidade de reconhecimento dos profissionais nesse nível rompe, em cortes profundos, com a ideia de formação como capacitação, reciclagem, treinamento; visa ao estabelecimento de um rico contato com as distintas experiências que condensam tantos outros modos de ser, de existir e de atuar como professor.

Essa riqueza, que aqui admitimos, é compreendida em Benjamin (2013b), em seu texto “Experiência e Pobreza”, ao defender a experiência e alertar para o risco de não mais partilhá-la. O texto, em detrimento das guerras e da técnica, frisou:

Na verdade, de que nos serve toda a cultura, se não houver uma experiência que nos ligue a ela? A detestável mistura de estilos e de visões do mundo do século passado mostrou-nos tão claramente aonde leva o uso hipócrita e simulado da experiência, que é uma questão de honra confessar hoje a nossa pobreza. Temos de admiti-lo: essa pobreza de experiência não se manifesta apenas no plano privado, mas no de toda a humanidade. Transforma-se, assim, numa espécie de nova barbárie (BENJAMIN, 2013b, p. 86).

A questão que se coloca diz sobre os riscos de se desconsiderar as experiências dos professores na educação infantil nos processos formativos. Torna-se uma barbárie para a profissão e, do mesmo modo, coloca esses professores “desligados” da cultura e da história da sua profissionalidade, alimentando-se apenas da ilusão do que seria a sua profissionalidade. Tais questões, como já discutimos, não estão desvinculadas da identidade ser pessoa/ser professor, que faria parte dessa ilusão, como resultado da pobreza da experiência, podendo ser sentida nas normatizações, em “gabinetes” locais e nacionais, das políticas públicas, e dos tímidos processos coletivos formativos propostos por grupos reduzidos de profissionais no interior dos estabelecimentos de ensino infantil no cotidiano da escola.

Assumimos, com essas ideias, que a complexidade do trabalho do professor, nessa etapa da educação, é marcada por peculiaridades e particularidades históricas que vão daquilo que se compreende como público da educação infantil, passando pela

necessidade da existência dessa etapa como educação básica como garantia de direitos, até o reconhecimento do profissional que atua com esse público.

Sabe-se que o próprio endossamento dessa etapa na educação básica trouxe desafios próprios para a formação que, se percebidos e assumidos pelos sistemas de ensino na composição dos espaços para atendimento, na articulação entre cuidar-educar, pelos distintos profissionais que lidam com as crianças, pelas propostas curriculares, como direcionamento para a formação básica para a profissão, pelas formações certificadas, Inicial e Continuadas, centradas no professor, como processo coletivo, em serviço, pode contribuir amplamente para uma melhor qualificação desses profissionais.

Dessa maneira, Gomes (2013), ao discutir a formação de professores na educação infantil, reflete acerca das peculiaridades identificatórias desse profissional. Nesse ínterim, a autora conclui que, nessa etapa, o profissional não deve hierarquizar ou segmentar as relações, e sim, reconhecer os ambientes como coletivos, ser capaz de autoafirmar-se e de ser autor do seu processo formativo. A autora expõe:

Considerando o professor como profissional responsável pela educação-cuidados de crianças pequenas em creches e pré-escolas, temos o desafio de qualificar o perfil desse profissional na área da educação e no âmbito da educação básica, reconhecendo a complexidade da formação de crianças pequenas em ambientes coletivos. Não seria de antemão, um educador infantil - tomando de empréstimo o sentido etimológico de "infância"- nem o profissional que segmente e hierarquize a sua ação junto à criança, mas antes um profissional capaz de reconhecer sua(s) identidade(s) profissional(is) e a diversidade existente nesse campo e, assim como os professores dos demais níveis de ensino, com capacidade para fazer valer sua vez e voz e construir a autoria do seu processo formativo (GOMES, 2013, p. 25).

Nessa direção, Côco (2012), ao analisar a formação dos profissionais nessa etapa da educação no estado do Espírito Santo, constatou que a maior parte dos trabalhadores que apareceram na pesquisa possui graduação e que uma significativa quantidade de profissionais possui pós-graduação. Assim, evidenciou-se que a formação continuada tem extrema relevância no cenário da valorização dos trabalhadores. Corroboramos com a autora acerca dessa importância, pois acreditamos que a formação continuada é o movimento de ampliação da profissionalização que está para além da certificação formal, fato que não

desvaloriza essa certificação, pelo contrário, a coloca como um elemento importante desse processo, sem, no entanto, ser sua finalidade.

A autora relatou que os índices levantados apontaram para o fato de que, segundo os entrevistados, a política de formação continuada é satisfatória, cabendo-lhe atender melhor as demandas da vida profissional. No entanto, Côco (2012) adverte que esses dados reafirmam a importância dessa formação para a vida profissional nas suas distintas formas de compreensão, execução e de contribuições, para que se possa pensar a formação continuada de professores da educação infantil na perspectiva da produção da profissionalidade, importando refletir acerca disso no contexto do estado do Espírito Santo, entendendo esse processo entranhado ao desenvolvimento da identidade dos professores.

Pela convicção de que a profissionalidade se constitui entre a pessoalidade e a profissão, consideramos essa dinâmica constitutiva como espaço de tensões, “[...] um espaço de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p. 17), espaço de produção intermitente de significados, de produção histórica que rompe continuamente com a linearidade, dando-se na pluralidade das condições e dos contextos sociais e educacionais, e afetando-se pela existência coletiva, diversa e sempre em transformação dos sujeitos. Assim, Nóvoa (2002) destaca que:

O espaço pertinente da formação continuada já não é o professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. A Formação concebe-se como uma intervenção educativa, e é solidária dos desafios de mudanças das escolas e dos professores. Sugere-se aqui uma nova visão paradigmática da formação contínua dos professores, entendida como uma variável essencial ao desenvolvimento das pessoas e das organizações. É o que tentaremos explicar de seguida, defendendo três eixos estratégicos:

- Investir a pessoa e a sua experiência;
- Investir a profissão e os seus saberes;
- Investir a escola e seus projetos (NÓVOA, 2002, p. 56).

Ao refletir acerca da identidade profissional como parte do mesmo percurso da produção da identidade pessoal do educador, afirmamos que a formação continuada se dá nesse movimento. Ela não reflete a busca pelo controle do processo, nem mesmo a busca por um produto que desvele uma identidade, ela é o próprio processo identitário em seu amplo acontecimento. Expande-se a identidade ao

passo que se amplia o conhecimento, amplia-se o conhecimento ao passo que se expande a identidade.

Assim, dialogando com Hall (1997) e Silva (2013), cabe-nos considerar a identidade como um processo de inacabamento e de dinamismos, produzida historicamente pelas distintas relações que se constituem no movimento da vida, sem pretensões de estabilidades, em que o sujeito assume-se como “posição de sujeito” ou “identificação”.

Afinal, a ideia de formação continuada que defendemos é sempre coletiva, é na produção da profissionalidade, é na dimensão pessoal e profissional, sempre relacionada ao contexto da organização escolar, na relação com os distintos sujeitos que transitam pelo CMEI; é na relação com o passado, com as histórias narradas que se tornam o presente aberto no ato da narrativa e na retomada de experiências como outra construção, sempre em relação com o outro. Assim, tratamos a formação do professor, porque assumimos que ele “[...] é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 2000a, p. 15).

Nesse sentido, buscamos, com Cecília Meireles (1982), pensar a relação da profissão professor com a temporalidade, com o todo, com os limites, com as passagens eternas, como um transeunte, em que acontecemos e observamos a profissão e a nós mesmos. Leiamos:

Não sejas o de hoje.
 Não suspires por ontens ...
 Não queiras ser o de amanhã.
 Faze-te sem limites no tempo.
 Vê a tua vida em todas as origens.
 Em todas as existências.
 Em todas as mortes.
 E sabe que serás assim para sempre.
 Não queiras marcar a tua passagem.
 Ela prossegue:
 É a passagem que se continua.
 É a eternidade.
 És tu (MEIRELES, 1982, p.11).

Ao associar a nossa apologia de formação continuada à poesia, como busca de si pela profissionalidade e busca da profissionalidade pela busca de si no coletivo, e esse movimento como encontro que potencializa o trabalho, podemos enfatizar a importância da constante transformação, da consideração dos processos de

identidade como passagem permanente, de uma tentativa de inteireza dos processos, não pela arrogância de considerarmos que somos completos, pois, isso traria a possibilidade de acabamento, mas, todavia, pela necessidade de reconhecer os processos permanentes de mudanças identitárias dos/nos professores da educação infantil como resultado de processos sociais macro e, também, localizados, sem a marcação dura dos territórios, de uma única espaço-temporalidade.

Questionamos, ainda se essas mudanças tão profundas não se fazem também pela relação que os profissionais têm com os distintos saberes, no trato com os múltiplos conhecimentos, com os conceitos multifacetados dos processos pedagógicos, nas disputas teóricas e nos seus desdobramentos propositivos, que são movimentos pelos quais a formação continuada pode ser percebida.

Em Nóvoa (2000a), a afirmação de que o professor é a pessoa e a pessoa é o professor provoca um rasgo na perspectiva das competências e do praticismo a que se propõem algumas tendências ao pensar o profissional professor, outrora discutidas. Para esse autor, essa afirmação é a própria resistência do profissional em articular a sua profissão ao saber pela experiência. É a experimentação do saber pelo professor consigo mesmo, no coletivo. O autor defende que:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (Laborit, 1992, p. 55). Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opiniões que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 2000a, p. 17, grifo do autor).

Nóvoa (2000), ao organizar a obra “Vida de professores”, apontou que, pelos estudos biográficos, as investigações acerca desses profissionais passam pela pessoa do professor, pelas suas práticas como educadores e pelas suas reflexões a respeito da profissão.

Nos estudos em que o autor analisou os desdobramentos das pesquisas (auto)biográficas, destacou que, ao serem relacionados entre si os três pilares — que

corroboramos como imprescindíveis a serem considerados na discussão concernente à formação de professores na educação infantil — foi possível mapear o movimento desse tipo de pesquisa por características de objetivos.

Segundo o autor, esses objetivos são: 1) “Objetivos essencialmente teóricos relacionado com a investigação versus pessoa — perspectiva sociológica e psicológica” (NÓVOA, 2000a) “Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação versus práticas (dos professores) — compreensão das práticas curriculares”¹²; 3) “Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação versus profissão (de professor) — conhecimento sobre a profissão e vida profissional”¹³; 4) “Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação versus pessoa (do professor) — desenvolvimento profissional pelas dinâmicas que valorizam as experiências de autoformação”¹⁴; 5) “Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação versus práticas (dos professores) — produção da reflexão autoformadora com projetos de intervenção profissional”¹⁵; 6) “Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação versus profissão (de professor) — investigações que se dedicam aos aspectos organizacionais da formação pela formação inicial, ao início da carreira e à formação continuada”¹⁶; 7) “Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação versus pessoa (do professor) — trata da ruptura entre sujeito e objeto na investigação”¹⁷; 8) “Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação versus práticas (dos professores) — trata de investigação colaborativa que incide diretamente nas práticas dos sujeitos”¹⁸; 9) “Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação versus profissão (de professor) — transformação da profissão docente”¹⁹.

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid., p.22.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid., p. 23.

Apontamos isso pelas vias do autor porque discutimos a formação continuada com essa aproximação da pesquisa (auto)biográfica, pois a inseparabilidade do ser pessoa da profissionalidade, que se desdobra em movimentos emancipatórios, a investigação acerca da profissão e as memórias de formação, dentre tantos outros elementos que constituem o ser professor na Educação Infantil, são potencializadores da nossa reflexão.

Para tanto, nos empenhamos em afirmar a decisão do educador na educação infantil como autor do processo que o afeta de distintas maneiras na sua produção docente, por quaisquer que sejam os percursos. Ante o exposto, apontamos o ser do profissional em movimento, produzindo e se produzindo como identidade não fixa, não hierárquica, sem aprisionamento ao processo-produto, expondo a docência como ato criativo, responsável por si e, ao mesmo tempo, responsável pelas outras pessoas com as quais se constrói cotidianamente.

Portanto, afirmamos que o conhecimento é autoconhecimento; não há separação entre deveres, obrigações e direitos e, no cerne, e em toda a extensão da discussão acerca da Formação Continuada, é importante que esteja integrado às experiências, às narrativas e às políticas.

Nessa mesma intenção integradora da formação continuada, como processo que não pode furtar-se de considerar os movimentos identitários que integram a pessoa às suas dimensões afetiva, profissional e social, encontramos em Gomes (2009), características que podem colaborar com a caracterização identitária dos professores da Educação Infantil. Assim, a autora ao realizar pesquisa com professoras dessa etapa educacional destacou que esses profissionais devem:

Ser uma profissional capaz de promover múltiplas interações envolver o acolhimento e a ideia de pertença grupal, a dimensão afetiva, o respeito às necessidades e interesses da criança, aos seus padrões culturais, captando-os para os propósitos do trabalho desenvolvido, a aplicação permanente de seu universo sociocultural, novo dimensionamento para o educar, para o ensinar e o aprender, a permanente reflexão sobre os propósitos que guiam suas práticas, as concepções que dão suporte às ações e, não menos importante, o estímulo à construção de um processo de identidade profissional que possa conduzi-la a olhar o próprio percurso formativo em uma perspectiva de desenvolvimento profissional (GOMES, 2013, p. 54).

Concernente a isso, buscamos articular a Formação Continuada de professores na educação infantil com aquela que visa integrar a totalidade do sujeito, colocando-o no centro do cenário da formação. É, no mínimo, incoerente com a nossa proposta, defendermos processos formativos que passem ao largo da vida dos professores, como trabalhadores pertencentes a um espaço/tempo de atuação profissional, no qual devem se desenvolver com autonomia, que se desdobra em participação ativa dos processos pelos quais se dá a profissão, tão cara, historicamente, ao magistério, conforme apontado por Saviani (2013) como o “canto da sereia”, em que o professor foi responsabilizado pelo acúmulo de funções e, por conseguinte, responsabilizado, de forma central, pelo sucesso ou insucesso dos processos educativos. Esse autor explicita que:

Eis aí o drama do professor. Ele também é vítima da inclusão excludente. No espírito da concepção neoprodutivista, os dirigentes esperam que o professor exerça todo o conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários (SAVIANI, 2013, p. 450).

Essas experiências evidenciadas pelo autor, que visaram passar a responsabilidade da transformação e da melhora da qualidade da educação aos professores, influenciam diretamente na formação da profissionalidade, apontando um forte viés político a ser considerado nessa discussão, visto que não se trata de ficar à margem das reflexões que alargam o pensamento em torno das ilusões engendradas pelos sistemas políticos, mas de perceber que é em meio a tensões que a profissionalidade se desenvolve e se consolida como movimento permanente e transformador do papel desses profissionais.

Ventorim e Pozzatti (2012), ao refletirem acerca da identidade e da formação dos professores de todas as etapas da educação básica pública do estado do Espírito Santo, numa pesquisa realizada em 05 municípios, vinculada a uma ampla pesquisa sobre a docência no Brasil, no ano de 2009, apontaram, em consonância com o que vimos, que:

Portanto, formação e identidades são processos contínuos, onde a forma com que cada docente constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor. Pela e na formação inicial e continuada, no mundo do trabalho, se constitui o professor considerando a sua história de vida, sua prática, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades (VENTORIM e POZZATTI, 2012, p. 86).

Como resultados, essas autoras defendem que a formação continuada, em suas múltiplas faces, oferecidas e garantidas por distintas instituições políticas administrativas, contribuem, em sua maioria, com a reflexão da prática profissional e com o aprofundamento dos conhecimentos, colaborando no trabalho com os estudantes/crianças e na elaboração coletiva das atividades e de projetos.

Isso nos remete à constatação da força com a qual tem sido percebida essa formação em diferentes níveis da educação básica e, nosso caso específico, com a Educação Infantil, e como buscamos enfatizá-la como espaço/tempo imprescindível que move a ideia de qualidade para além do saber-fazer e do atendimento às demandas administrativas, às inovações na área e às informações. Para nós, ela assume, essencialmente, o ato de intervenção do professor em si mesmo na relação com o outro, no espaço da escola e no mundo, sendo, portanto, ontológica, política e pedagógica.

Nesse movimento, ao afirmar a formação continuada na educação infantil como recurso que dá maior densidade à profissionalidade, reconhecendo e articulando a ontologia, a politicidade e a pedagogicidade do educador, buscamos, em Nóvoa (2002), salientar alguns elementos que entendemos como de observação imprescindível no processo de formação. Tais elementos, anunciados pelo autor como dilemas da profissão e compreendidos por nós como os “Entres”, ou seja, espaços nos quais se realiza a profissão, foram elencados como dilemas que permeiam a formação dos professores. São eles: “O dilema da comunidade”, “O dilema da autonomia” e o “dilema do conhecimento”.

O dilema da comunidade é explicado pelo autor como sendo um rompimento com um modo de fazer educação, nos quais

Os professores nunca aceitaram prestar conta do seu trabalho às comunidades locais e o seu *ethos* profissional definiu-se por ‘internalização’ e não por ‘externalização’. Mas hoje em dia todos os discursos apontam para a necessidade de os professores refazerem uma ligação forte ao espaço comunitário (NÓVOA, 2002, p. 22, grifo do autor).

O espaço comunitário rompe com a impressão de isolamento da escola e da profissão. É a possibilidade de assumir que os percursos de formação importam a todos, é uma questão que causa um rasgo no invólucro da profissão e a expõe. É a profissão com identidade exposta, é o fazer-se com todos.

Aqui propomos uma relação entre o prestar conta à comunidade e as narrativas em Walter Benjamin (2012a), pois o prestar conta é pôr em evidência a experiência desenvolvida no cotidiano do CMEI, e esta, como narrativa, está embebida do próprio sujeito que presta conta, que narra. O autor salienta que:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorre todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. 'Quem viaja tem muito o que contar', diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente a sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições (BENJAMIN, 2012a, p. 214).

É importante que a comunidade reconheça o professor como narrador da sua profissionalidade pela experiência. A escolha do que deve ser narrado, a abertura que se coloca ao fazê-la vai ao encontro da coletividade, conquista o reconhecimento que a própria narrativa contém, o reconhecimento de ser sábio. Nesse sentido, apropriar-se da experiência pelas narrativas não é informar a experiência, mas formá-la como algo a ser narrado, pois, de acordo com Benjamin (2012a), o homem narrador retira da experiência o que ele conta. Assim, o narrador sabe dar conselhos, porque estes são tecidos na substância viva da existência (BENJAMIN, 2012a).

Ao que se refere ao dilema da autonomia, o autor sustenta que a organização da escola se deu de forma semelhante na maior parte do planeta, pois, os modos do trabalho pedagógico foram uniformizados, bem marcados por uma “burocracia centralizadora”. Desse modo, o Nóvoa (2002) aponta a necessidade de romper com essa uniformidade, preservando a localidade, ou seja, modos diferenciados de se produzir a educação. Assim, apontamos que, por esse dilema, é imprescindível que a formação continuada seja assumida como processo de reconhecimento das vozes dos professores pelas suas narrativas da profissão, bem como compreender as experiências em suas trocas coletivas como potencialidade ativa de formação continuada imbricada à ampliação da autonomia profissional.

Essa autonomia, como elemento a ser consolidado pela formação, não é uma concretização do em si profissional em detrimento do coletivo da profissionalidade.

Benjamin (2012a) argumenta que a narrativa, diferente da informação, “[...] não está interessada em transmitir o puro em si da coisa narrada. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (BENJAMIN, 2012a, p. 221). É aí que a autonomia ganha a expressão coletiva.

Esse narrador que se coletiviza como movimento de autonomia, se faz como aprendente de si mesmo na relação com o outro. O autor salienta que a aprendizagem do ato de narrar está no ouvir as histórias esquecendo de si mesmo, para que assim se grave no sujeito o que é ouvido. Assim, a autonomia se dá na coletividade e para a coletividade. Primeiro se esquece de si para gravar em si o que é ouvido, depois a narrativa mergulha a experiência na vida do narrador para extraí-la dele. Dessa forma, pela perspectiva benjaminiana, podemos dizer que a autonomia não é individualizar-se e, nesse sentido, uma formação de professores pelas narrativas é encontrar-se nas experiências dos outros e com elas extrair as suas próprias experiências.

E ainda, somada a esses dois dilemas, destacou a necessidade de levar em conta o dilema do conhecimento que, por sua vez, é, também, uma posição política. Trata-se, de acordo com o autor, de ter o seu saber, o saber do seu campo educacional reconhecido, é a práxis em questão. Ao sustentar isso, Nóvoa (2002) afirma:

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância de sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominar bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem, inevitavelmente, ao desprestígio da profissão, cujo saber não tem qualquer ‘valor de troca’ no mercado académico e universitário. Se levarmos este raciocínio até o fim, deparamo-nos com um curioso paradoxo: ‘semi-ignorantes’, os professores são considerados as pedras-chave da nova ‘sociedade do conhecimento’. A mais complexa das atividades profissionais é, assim, reduzida ao estatuto de coisa simples e natural (NÓVOA, 2002, p. 22).

Nóvoa (2002) aponta que não se pode pensar na profissão do professor sem considerar a sua experiência como produção de saber, pois isso levaria ao desprestígio da profissão. Nessa perspectiva, no dilema do conhecimento, a formação continuada deve evidenciar a coletividade nessa produção que, nesse contexto, não trata apenas o domínio técnico do conteúdo e dos procedimentos. Para o autor, esse dilema passa pela

[...] relação pedagógica que tem como finalidade despertar uma ‘nova palavra’, a do educando: ‘A maior parte dos profissionais mobiliza os conhecimentos sem desvendar os seus mistérios. [...] Os professores são diferentes. [...] Um bom professor é aquele que se torna dispensável, que consegue que os alunos aprendam sem a sua ajuda. Deste modo os professores desmistificam o seu próprio conhecimento e entregam a fonte de poder sobre o cliente que outras profissões guardam tão zelosamente’. É este um dos dramas mais nobres da profissão docente (NÓVOA, 2002, p.28).

Dessa forma, o dilema do conhecimento trata da produção de si com o outro para propor e estimular autonomia de ambos. Não é um conhecimento para dominar, mas para impulsionar o tomar a própria vida nas mãos e decidir sobre ela. A formação continuada se liga ao conhecimento como partilha da liberdade, para a liberdade. E isso não pode se dar se o conhecimento construído na profissão não estiver em evidência.

Esse autor defende que, pelos dilemas, as formações devem ser organizadas em “famílias de três competências”. São elas: o “saber relacionar e saber relacionar-se”, o “saber organizar e saber organizar-se” e o “saber analisar e saber analisar-se”. Acerca dessas “competências”, o mesmo autor expôs que “[...] são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação” (NÓVOA, 2002, p. 22). Nessa mesma assertiva, no que tange à “família de competências”, o autor conclui:

Na sua definição, utilizo as formas transitivas e pronominais dos verbos, para sublinhar que os professores são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. É no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2002, p. 22).

Ao corroborar com esse autor, assumimos o lugar de investigação das existencialidades dos professores centrada no CMEI como parte que integra a formação continuada. Isso é apontado por nós como espaço/tempo importante para a compreensão e para a transformação dessa profissionalidade, ao afirmá-la como potência de formação continuada em que as existencialidades se dão, pois todos os outros *lócus* de formação devem considerar que o CMEI e os seus processos coletivos são a gênese primordial, mediadores de propostas formativas, quer sejam ampliadas para quaisquer outros lugares que institucionalizam, organizam, produzem e coletam conhecimentos a serem partilhados com o professor e a partir dele.

Cabe resolver a compreensão de Nóvoa (2009) acerca da concepção de competência, que o próprio autor opta por denominar como “disposição”, porque o conceito competência tem sido usado, segundo o autor, para justificar o controle sobre o professorado. Para tanto, adota um conceito mais ‘líquido’ e menos ‘sólido’, imbricado aos processos identitários dos professores. Nas palavras do autor,

Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com o debate sobre as competências que me parece saturado. Adoto um conceito mais ‘líquido’ e menos ‘sólido’, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores (NÓVOA, 2009, p. 29).

Esse conceito, por sua vez busca criar possibilidades para pensar a ideia de bom professor atrelado, sim, à capacidade de esse profissional dar conta daquilo que é da natureza da profissão sem se ater às raízes comportamentalistas de caráter técnico e instrumental, que o próprio autor apresenta como algo que se consolidou na década de 1990, definindo as características do que é um bom professor e que, convenientemente, se adaptou “[...] tão bem às políticas da ‘qualificação dos recursos humanos’, da ‘empregabilidade’ e da ‘formação ao longo da vida’” (NÓVOA, 2009, p. 29), ao ser assumido por organismos internacionais da União Europeia.

Esse conceito, que rompe com a ideia de competência, para o autor, trata de discutir a dimensão da formação profissional atrelada à dimensão pessoal como formação identitária, de modo que se possa estabelecer que a formação do professor seja assumida “[...] na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*” (NÓVOA, 2009, p. 30, grifo do autor).

Assim, o autor assume que essa característica de disposição está imbricada à ideia de que cabe ao professor a construção de prática docente que conduza o aluno à aprendizagem, como “[...] substituição do aborrecimento de viver pela alegria de pensar” (NÓVOA, 2012, p. 30); à noção de aprendizagem da cultura profissional com os mais experientes, focada nas aprendizagens coletivas vinculadas às rotinas do trabalho, tais como os registros, a avaliação e a reflexão sobre o trabalho; ao tato pedagógico como o jeito para conduzir ao sujeito à aprendizagem; ao exercício profissional como equipe, sendo comunidades de práticas que vão além do exigido

pela organização escolar e ao compromisso social. Ao compromisso social, segundo o autor

Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 30).

A questão do autor trata do pensamento acerca da formação, considerando fatores que devem estar na formação inicial, mas que a ultrapassam, que são responsabilidade do sujeito, porém, não só dele. É o encontro com os conceitos sem, todavia, tratar-se só disso. Por fim, arriscamos dizer que são composições dispositivas que levam em conta toda a existencialidade do sujeito, mas, em especial, essa realização no espaço do CMEI, como espaço público, coletivo, de partilha, comunicativo, reflexivo e crítico, exigente de uma peculiar sensibilidade no trato com as crianças e com seus familiares. É nisso que se dá a realização do *ethos* profissional.

Segundo Nóvoa (2003a), as disposições necessárias à profissão professor que se realiza no *ethos*, devem ser construídas dentro da profissão, assumindo a escola como espaço/tempo da profissionalidade, por onde as disposições relacionais se contrapõem à sociedade do espetáculo²⁰, ou seja, dinamiza-se num movimento para o exterior, numa intensa comunicação do seu trabalho com a comunidade local e com as instituições culturais e científicas. Juntam-se a isso, as disposições que se desenvolvem em direções opostas à sociedade da competição, as organizacionais. Por elas, se rompe com as ações fragmentadas no interior das salas de aulas, mas se atua como escola no “[...] trabalho coletivo de análise e de negociação” (NÓVOA, 2003a, p. 4). É a autonomia ao projeto educativo da escola pelo movimento de autoria coletiva dos educadores; é produzir a convicção de que é

[...] inútil os professores tentarem enfrentar sozinhos, isolados, problemas que só têm solução num plano colectivo. Não se trata, claro está, de impor

²⁰ Nóvoa (2003a) relata acerca da sociedade do espetáculo na qual a escola se insere. O autor declara que existe uma exposição pública das instituições escolares e das atividades dos seus profissionais, focada em transparência e avaliação. O autor enfatiza que os sistemas educacionais e instituições educativas são expostas pelos rankings, e eles são de uma enorme pobreza por não tratar da realidade da escola nem da profissão, porém, são utilizados na culpabilização dos educadores alimentando a crise da escola.

uma colaboração-à-força. Trata-se, sim, de inscrever a ideia de *colegialidade* no centro da definição identitária da profissão docente. Por isso, parece-me importante valorizar uma **FORMAÇÃO-EM-SITUAÇÃO (*in situ*) centrada na própria escola e no seu projecto educativo [sic]** (NÓVOA, 2003a, p. 4, grifo do autor).

Pautamos, então, em assumir a formação como acontecimento da profissão na profissão, e o acontecimento na profissão como acontecimento de si como coletivo, e isso se extrai pelo aprofundamento de disposições reflexivas das/pelas experiências feitas narrativas, sempre partilhadas, não como acúmulos de cursos, ou em movimentos em busca daquilo que, novidadeiro ou modismos, retira da escola o seu carácter público e a transforma em algo para consumo (NÓVOA, 2003a).

Essas três disposições discutidas por Nóvoa se associam às disposições deliberativas como contraposição à sociedade do conhecimento visto como balcão da cultura e culpabilizador do sujeito em detrimento das questões sociais, uma vez que elas não coadunam com as estratégias de transformação dos problemas sociais em individuais, “[...] buscando soluções individuais para contradições sistémicas” (NÓVOA, 2003a, p. 2).

Esse *ethos* profissional como coletivo deve marcar a formação contínua do professor, podendo se dar, entre os professores, na Escola ou em outro lugar, pelos próprios pares ou com especialistas, com ou sem relação direta com a academia. Assim, a formação contínua é coletiva, preferencialmente na Escola e a partir dela, tratando-se de uma transposição deliberativa, e se faz como percurso para se produzir transposição deliberativa, não como aquilo determinado pela cultura pedagógica previamente, ou pela prévia noção do percurso, mas como decisão. O autor se refere a

[...] uma reflexão sistemática sobre práticas, a uma a uma análise “clínica” de casos e de situações. Há uma parte de *cientista* no trabalho do professor: na aquisição do conhecimento, no estudo aturado, no rigor da planificação e da avaliação. Mas há também uma parte de *artista*, no modo como se reage a situações imprevistas, como se produz o jogo pedagógico (NÓVOA, 2003a, p.6).

Desse modo, buscamos enfatizar as reflexividades expressas das formações continuadas nas trajetórias dos professores e, dessas trajetórias a essas formações, como movimento do mesmo percurso coletivo que se dá na Escola. Não temos a

pretensão e nem mesmo corroboramos com a imagem do professor dotado da possibilidade de ser reflexivo, pois, estaríamos caindo na armadilha de algumas matrizes teóricas da modernidade que procuram despontar como o caminho libertador/emancipador do sujeito, haja vista acreditamos que essa reflexividade já está posta nos movimentos da docência no CMEI.

Por esse viés procuramos compreender como as formações continuadas se dão na sua reflexividade cotidiana e como elas se retroalimentam, e o que os professores têm a dizer a respeito delas sendo eles mesmos copartícipes e produtores de emancipação, assumindo que a própria formação continuada impacta, significativamente, nos processos identitários desses sujeitos, perpassando as suas experiências como educadores na educação infantil.

Nessa direção, destacamos que o professor como narrador de conhecimentos dialoga com as características dos narradores apontadas por Benjamin (2012a). De acordo com esse autor, comum aos narradores é:

[...] a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens — é imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento (BENJAMIN, 2012a, p. 215).

Assim, encarar o dilema do conhecimento, é contar, como em Benjamin (2012a), uma nova história em cada história que conta e, no caso da formação continuada, é colocar em movimento que se reconheça nas experiências dos professores as suas raízes na própria existência.

CAPÍTULO II

2 ENTRE PESQUISA E FORMAÇÃO: TECITURAS METODOLÓGICAS PELO RECONHECIMENTO DO CAMPO E PRODUÇÃO DE MOVIMENTOS FORMATIVOS COM PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao considerar a importância de um delineamento acerca da metodologia, compreendo-a como esclarecedora das opções teórico-procedimentais e analíticas e marcantes na dinâmica da pesquisa, e pela qual se assumem os resultados e achados, apontamos a abordagem qualitativa para o estudo que propomos.

Essa abordagem nos auxiliou na produção ao mesmo tempo em que nos colocou na direção de seu uso no campo educacional, conforme reconhecido por André (2001), como a abordagem que tem tido um lugar privilegiado nas pesquisas em educação nos últimos tempos.

Juntamo-nos à compreensão de Richardson (2012) sobre essa abordagem, pois acreditamos na sua profundidade para o percurso que fizemos como forma de conduzir a reflexão e a compreensão das questões em evidência na/com a pesquisa. Esse autor argumenta que:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades [...] (RICHARDSON, 2012, p. 80).

Nesse íterim, destacamos que se tratou de um estudo assumindo essa abordagem, com os cuidados devidos, conforme salientado outrora por André (2012), visto que ela não deve ser empregada de modo “genérico e extensivo”. A autora alerta

[...] para o risco de se continuar empregando o termo ‘pesquisa qualitativa’ de forma genérica e extensiva, pois se pode cair no extremo de chamar de qualitativo qualquer tipo de estudo, desde que não envolva números, seja ele benfeito, ou malfeito, o que me parece muito negativo para o reconhecimento da abordagem qualitativa de pesquisa. Concluo pela necessidade de reservar os termos qualitativo e quantitativo para designar o tipo de dado coletado e sugiro o emprego de termos mais precisos quando se quiser identificar diferentes modalidades de pesquisas (ANDRÉ, 2012, p. 15).

Em consonância, para que explorássemos o campo, bem como para que tecêssemos reflexões acerca da nossa opção teórico-metodológica, nos apropriamos da abordagem bibliográfica como significativa porque a tivemos como importante por permitir a ampliação do conhecimento acerca do nosso objeto, além de ter potencializado uma ampla reflexão a respeito do que foi produzido em formação continuada de professores, estendendo as possibilidades teóricas de forma a alargar o alcance das análises condizentes com as teorias que dão suportes analíticos aos dados produzidos, articulando-os e flexionando-os às tantas perspectivas de formação continuada de professores na educação infantil. A saber, entendemos, de acordo com Malheiros (2011), que

A finalidade da pesquisa bibliográfica é identificar na literatura disponível as contribuições científicas sobre um tema específico. Ela consiste em localizar o que já foi pesquisado em diversas fontes, confrontando os seus resultados. [...] a pesquisa bibliográfica é, por si só, a pesquisa (MALHEIROS, 2011, p. 81).

Desse modo, apropriamo-nos da pesquisa bibliográfica ampliando, reconhecendo e auxiliando o pensamento sobre os movimentos de formação continuada que têm sido divulgados como produção no campo da formação de professores da educação básica, com foco da educação infantil. Esse movimento metodológico nos conduziu à reunião de publicações textuais dispersas em distintos periódicos por meio de livros, artigos, teses, dissertações e entrevistas, mapeando e aprofundando conceitos, elencando possibilidades de processos formativos, apontando aproximações e afastamentos das concepções que defendemos, permitindo-nos uma profícua análise do campo. Nessa direção, realizamos o levantamento da bibliografia em fontes primárias e secundárias.

Com intenção exploratória e analítica, cruzamos referências bibliográficas e dados produzidos por pesquisas do tipo estado do conhecimento para que as questões elencadas e as reflexões feitas por nós pudessem, de fato, relacionar dados e amplamente contribuir com o campo da pesquisa em educação, em especial, no campo da formação de professores na educação infantil.

Para esse fim, discutimos a formação continuada de professores na educação infantil, centrando na educação pública e na formação continuada como direito dos profissionais dessa etapa da Educação, de modo que a sua formação se dê considerando e assumindo as narrativas de suas experiências, sendo o pesquisador

propositor de possibilidades para se repensar a profissionalidade dos sujeitos como algo em permanente construção, no mesmo enredamento do desenvolvimento pessoal, tendo como *lócus* o ambiente de trabalho e a formação em serviço.

Consideramos a importância de um delineamento acerca da metodologia por compreendê-la como esclarecedora das opções teórico/procedimentais e analíticas marcantes na dinâmica da pesquisa, e por ser onde assumimos os resultados/achados de/em suas processualidades.

Confiamos que o tipo de pesquisa que fizemos (pesquisa- formação/pesquisa bibliográfica) nos permitiu perceber e analisar a dinamicidade da formação continuada de professores na educação infantil, orientando-nos nas análises posteriores sobre as nossas interações e intervenções formativas com os sujeitos na escola e no campo acadêmico e auxiliando-nos a perceber experiências construídas e constituídas a partir dos movimentos formativos, atravessados pelas suas politicidades e arrolados por essas experiências, que marcam a docência nessa etapa da educação básica.

Isso se deu permeando as relações desses sujeitos, os documentos produzidos como indícios de formação no CMEI, os saberes/fazer desse espaço entrelaçados, ou não, às propostas de formação da rede de ensino, contribuindo para expansão do conhecimento no campo por meio das publicações. Para tanto, assinalamos que, pela abordagem qualitativa, dinamizada pela pesquisa- formação/bibliográfica, fizemos algumas escolhas por entendermos que as temporalidades para se realizar uma pesquisa impuseram limites certos.

Essas assertivas estão distantes da tentativa de territorializar abordagens metodológicas, pois sabemos que tais fronteiras têm se tornado cada vez menos fixas. Assim, concordamos com Laville e Dionne (1999) ao sinalizarem que:

Atualmente, num contexto de transformação da sociedade brasileira - consolidação de uma democracia participativa, internacionalização do mercado de bens materiais e culturais- tem-se assistido ao abandono das explicações predominantemente estruturais dos problemas sociais, em prol de uma multiplicidade de abordagens metodológicas visando a captar o real social, sob o ângulo da diversidade cultural. Assinala-se, igualmente uma ampliação de territórios de cada um dos campos das ciências humanas, desfazendo-se linhas de fronteiras até então existentes (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 56).

Isso nos leva a esclarecer que a escolha dessa abordagem de pesquisa, nesses modos, se fez relevante por permitir ao pesquisador se envolver diretamente com o campo, no nosso caso, a educação infantil. Nessa abordagem, nos componentes metodológicos que optamos, nosso trabalho assumiu características eminentemente coletivas e, desse modo, o pesquisador foi um observador, problematizador e articulador de questões que iniciou, intensificou e ampliou movimentos formativos, tornando-o um pesquisador observador/mediador, ele próprio sujeito transformado no percurso.

Na envergadura da pesquisa qualitativa, assumimos a Pesquisa-formação/bibliográfica como metodologias que viabilizaram o aprofundamento nos estudos, a proposição e a intervenção na formação dos professores. Nessas bases metodológicas, enfatizamos que esta pesquisa teve como problematização:

- a) Quais os pressupostos de formação continuada debatidos pelas publicações no campo da formação continuada de professores e da formação continuada de professores em educação infantil?
- b) Em que as publicações sobre formação continuada de professores podem contribuir para a composição da formação de professores na educação infantil?
- c) Como tem sido constituída e impactada a profissionalização dos professores da educação infantil pela formação continuada no CMEI?
- d) Em que a pesquisa-formação pode contribuir com a formação continuada de professores em serviço no CMEI, reconhecendo e assumindo as narrativas das experiências desses sujeitos?
- e) Qual a relação entre o campo de produção/publicação em periódicos científicos nacionais e a formação continuada que se institui no CMEI?

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivos:

- a) Produzir uma meta-análise sobre a formação continuada de professores da educação básica, com foco na educação infantil, analisando a produção acadêmica no período de 1996 a 2014;
- b) promover uma intervenção no CMEI pela pesquisa-formação enfatizando as narrativas das experiências de formação dos professores;

- c) descrever as impressões dos professores acerca da formação continuada na sua profissionalização;
- d) articular o aprofundamento reflexivo dos estudos de mapeamentos em formação continuada de professores com a formação continuada de professores na educação básica centrada na educação infantil;
- e) compreender o lugar da formação continuada no CMEI e a sua relação com os pressupostos debatidos na produção acadêmica nesse campo de estudos.

Produzir dados, intervir na profissionalização do professor e analisar o campo da formação continuada relacionando essa intervenção com as publicações em periódicos nacionais é um dos desafios desta pesquisa. Nessa direção situamos e problematizamos o campo no seu espaço/tempo, tendo como sujeitos os professores da educação infantil de uma unidade de ensino da Prefeitura Municipal da Serra-ES, do turno matutino, e 31 periódicos em educação (classificação CAPES 2015), com corte temporal de 1996 a 2014.

Algumas características nos conduziram a assumir esse espaço como campo de estudos. Dentre elas, consideramos os fatos de que esse CMEI faz parte da rede municipal na qual o pesquisador é professor estatutário. Outra questão relevante para a escolha veio do fato de que a maioria dos professores dessa unidade de ensino é estatutária e se encontra nesse espaço há 02 anos ou mais. Soma-se a isso, a conversa com a diretora da unidade de ensino que revelou o percurso de formação continuada proposta no CMEI como um processo, entendido por ela, como relevante aos professores e à qualificação do ensino, contribuindo de modo coletivo. A própria diretora, em ano anterior, era a pedagoga daquele espaço e facilitadora de formação continuada.

Além disso, esse espaço atende às duas etapas da educação infantil: a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 5 anos), o que pode ser um aspecto que contribui com os movimentos formativos, pois compreendemos que ele, por si só, tensiona as relações entre os docentes.

Pesou também que o referido CMEI se localiza próximo à residência do pesquisador. Tal importância foi assim considerada porque o mestrando não foi liberado do seu trabalho para a pesquisa no turno vespertino, período no qual é

professor da educação infantil do município de Vitória-ES. Um ambiente de difícil mobilidade traria grandes transtornos e dificuldades em se manter as responsabilidades no referido turno de trabalho.

Aceitando a exigência de deixar compreensível a metodologia, entendemos como importante o esforço para caracterizar a base metodológica em que essas questões foram articuladas. Acreditamos que essas bases, às quais nos propomos, revelaram muito sobre as experiências formadoras dos professores, seus movimentos e percursos formativos, as experiências coletivas desses sujeitos no desenvolvimento das suas profissões como motores de formação e uma ampla compreensão de como têm sido constituídas as tantas experiências nacionais de formação continuada pela educação básica, em especial, na educação infantil.

Agrega-se a essas potencialidades a contribuição em refletir sobre a politicidade do ato da formação continuada, expondo as dinâmicas de formação no CMEI, sustentadas ou não pela Secretaria de Educação do município, permeadas pelo incentivo em perceber a articulação entre a vida pessoal e a vida profissional na base de propostas de formação e, ainda, pelas proposições de ações formativas, conforme apontadas pelos professores, ampliando e instigando as narrativas e avaliações desses sujeitos nesses processos. Isso se deu, também, pela consciência de que contribuimos com o campo da formação de professores, em que as vozes dos docentes se coloram como propositoras e intensificadoras do seu próprio processo de formação.

Com base nesses problemas e objetivos, apontamos a pesquisa-formação/bibliográfica como pilar da nossa produção de dados no CMEI, considerando os professores, a pedagoga, a gestora e as publicações em periódicos.

2.1 A PESQUISA-FORMAÇÃO EM DIÁLOGO COM A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa que fizemos visou compreender e fomentar movimentos formativos no CMEI e, articulando-se, analiticamente, com levantamentos e análises de

publicações de trabalhos em periódicos nacionais, com a missão voltada ao campo educacional, ampliar o entendimento e a problematização desse campo. Empreendemos uma aproximação desses estudos pelos indicadores bibliométricos em diálogos com os estados da arte e do conhecimento já produzidos no campo da formação continuada de professores.

Essa dinâmica nos conduziu, de modo que as ações da pesquisa fossem, elas mesmas, movimentos formativos, pois “[...] a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional” (NÓVOA, 2009, p.37). Temos, então, essa integração em relação com o CMEI e com o campo acadêmico.

Aqui assinalamos que os dois movimentos da pesquisa que se deram entre reflexão acerca das publicações em formação continuada de professores por meio de periódicos e intervenção no CMEI ocorreram simultaneamente e se retroalimentaram na análise dos dados, não sendo, nem um nem outro, interventores entre si, ou seja, não usamos a pesquisa com os periódicos para produzirmos intervenções no CMEI e as intervenções não são gêneses, de qualquer forma, para a produção de dados pelos periódicos. São, portanto, partes que compõem a nossa dinâmica de pesquisar a formação continuada de professores, como contribuição de ampliar as possibilidades de ação e compreensão dessa formação na educação infantil.

Assim, fizemos um estado da arte que, ao ser reconhecimento do campo investigado, gozou de autonomia, ampliando a compreensão desse campo. Afirmamos que não há uma hierarquia escriturária, mas duas frentes de pesquisa que dialogam entre si, buscando dar o lugar devido à pesquisa-formação e ao estado da arte, produzindo uma elasticidade entre ambas as maneiras de se produzir dados por pesquisa em documentos e pela intervenção no espaço educativo.

Nóvoa (2002), nessa mesma direção, ao produzir uma investigação acerca da imprensa educacional, salienta que a análise desses veículos de comunicação permite compreender o campo pela macroestrutura, bem como no plano da experiência concreta. O autor assinala que:

A análise da imprensa permite apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema, mas também no plano micro da experiência concreta, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo em que denunciam situações do presente. Trata-se, por isso, de um *corpus* essencial para a para a educação, mas também para a criação de uma outra cultura pedagógica (NÓVOA, 2002, p. 11).

A articulação que se buscou tratou de compreender a relevância das narrativas das experiências de formação continuada docente pelo valor que as publicações dão a esses movimentos, bem como refletir sobre pressupostos e concepções que se revelaram imbricados em planos macros do sistema e/ou micros dessas narrativas, procurando reconhecer e potencializar a formação continuada como possibilidade e denunciar situações e perspectivas presentes.

Salientamos, por essa concepção de pesquisa, a importância da produção de dados nos tratos com os sujeitos e com os documentos, como elementos que podem nos sensibilizar para uma ampla compreensão do protagonismo formativo dos professores, articulado com a ação do pesquisador, como sujeitos que se movem na produção da profissão entre anúncios e denúncias e entre consolidações, articulações e produções de conhecimentos, pelas múltiplas experiências que vêm sendo tecidas nos CMEI e na comunidade científica, tramando e conduzindo os próprios processos, ainda que as instituições governamentais que administram esses espaços possam sinalizar em direções distintas e/ou opostas.

A contribuição da pesquisa bibliográfica, nesse viés, ficou marcada pela possibilidade de explorar o que foi produzido no campo, dando-nos uma visão larga dos percursos formativos de educadores na educação básica, em especial, na educação infantil, compreendendo as concepções e os investimentos em processos distintos, bases autorais e inúmeros outros elementos que possam produzir intensidades reflexivas, diálogos com processos alternativos de formação, além de reunir dados dispersos pelas produções/publicações, tornando-se um *corpus* importante pelo qual se disponibilizam discussões aprofundadas sobre o campo de formação continuada de professores. Nessa teia, apontamos Gil (1987) que, ao comentar sobre a pesquisa bibliográfica relatou:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 1987, p.72).

Ao reunir esses dados, o pesquisador pôde transformar a pesquisa numa produção autônoma, visto que a pesquisa bibliográfica não precisa ser apenas um meio para se produzir resultados para outros procedimentos e que muito se tem discutido nessa direção, em especial no que tange aos estados do conhecimento e estados da arte no campo educacional. No nosso caso, o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, além de servir para a produção e análise de dados como um olhar sobre o campo tendo uma potencialidade própria, produzirá diálogos com as narrativas das experiências formativas dos professores do CMEI.

Nesse imbricamento entre o pesquisar a produção acadêmica por meio dos periódicos e o pesquisar no CMEI, enfatizamos a pesquisa em seu caráter interventivo na formação. Assim, concordamos com Brostolin (2014) que, em sua assertiva acerca da pesquisa-formação, destacou a inteireza dos processos de existência dos professores na escola ao trazer, intrinsecamente, a formação continuada com a prática pedagógica. O autor afirma que:

Cabe então reafirmar que a formação continuada e a prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, integrando-se aquela ao cotidiano dos professores e das escolas, intervindo e sendo passível de intervenção, transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação (BROSTOLIN, 2014, p. 125).

A impossibilidade de separar a prática pedagógica do movimento formativo fez com que fossem importantes os aportes metodológicos capazes de estarem nesse acontecimento em que se condensam histórias de vida, narrativas de processos pedagógicos, observações, proposições de ações e expectativas. Ademais, acrescentamos que as práticas pedagógicas refletiram as escolhas que o professor fez no cotidiano, engendradas pelas opções pessoais que fez pelos conceitos e procedimentos que (re)produzem e/ou rompem com ideologias. Desse modo, pesquisa-formação gerou, em nós, a expectativa de afirmar a formação continuada como constituída de ações coletivas que mediadas, estimuladas e garantidas pelas secretarias de educação e pelas instituições de ensino, se desdobraram, também em autoformação.

Assim, concordamos que a pesquisa-formação contemplou de maneira muito peculiar as nossas proposições, pois, de acordo com Bragança (2009),

A pesquisa-formação tem sua matriz na pesquisa-ação já que busca um efetivo envolvimento dos pesquisadores no movimento de transformação individual e coletiva, trazendo uma variedade de atividades no campo da disciplina de base do pesquisador, no campo empírico, bem como do ponto de vista da possibilidade de transformação social (BRAGANÇA, 2009, p.42).

E continua:

Em um contexto de interação efetivamente humana, o desenvolvimento do trabalho de investigação, nessa abordagem, produz, assim, um movimento de formação, de autodesenvolvimento para o investigador e para os que participam como sujeitos da pesquisa. A pesquisa-formação implica uma experiência significativa de articulação de saberes. Não busca a produção de um saber dicotomizado, que, futuramente, “poderá ser aplicado” socialmente. Mas o desenvolvimento da pesquisa pressupõe a mobilização de saberes, experiências e práxis vitais (BRAGANÇA, 2009, p. 42).

A pesquisa-formação buscou romper com o binarismo sujeito/objeto. Marca-se como aquela que assumiu as potencialidades do campo da pesquisa, envolvendo-se numa contínua transformação dos sujeitos e do campo. É um catalizador para o professor transformar sua profissão transformando-se.

É pela pesquisa-formação que buscamos compreender como a experiência do professor pode assumir características transformadoras e que, como tal, pode ser assumida pelas Secretarias de Educação e pelas Unidades de Ensino como tempo/espço de intervenção propício para que se intensificasse e se promovesse formação, enfatizando as intensidades das experiências profissionais calcadas nas necessidades dos contextos e nas possibilidades de promovê-las, mas asseguradas nas próprias ações cotidianas articuladas entre histórias de formação dos sujeitos e práticas coletivas de formação no CMEI, imbricando a personalidade e a profissionalidade dos sujeitos.

A nossa entrada nesse espaço teve a intenção em contribuir com a potencialização dos processos formativos dos professores, visto que, além de observamos, agimos produzindo dados com as intervenções propostas. Essa presença no grupo de professores é pertinente até mesmo por compreendermos as dificuldades estabelecidas, por inúmeras razões, na reflexividade desses profissionais acerca do seu próprio trabalho. Desse modo, podemos colaborar criando mais condições para a ampliação dos espaços reflexivo-formativos. Nesse viés, corroboramos com Nóvoa (2009), ao admitir que:

[...] é preciso sublinhar que a pesquisa sobre o trabalho pedagógico: (i) não é uma prática ‘individualizada’, mas sim um processo de escuta, de análise e de observação, que se desenvolve no seio de grupos e de equipas de trabalho; (ii) exige tempo e condições que, muitas vezes, não existem nas escolas; (iii) sugere uma forte relação entre escolas e o mundo universitário, por razões teóricas e metodológicas, mas, também por razões de prestígio e de credibilidade; (iv) implica formas de divulgação pública dos resultados. Se não tivermos em conta esses aspectos cairemos, facilmente, numa retórica inconsequente do “professor como investigador” ou do “professor reflexivo” (NÓVOA, 2009, p. 28).

A pesquisa tratou da observação e da produção de laços entre e com os professores no CMEI, sublinhando o trabalho em equipe e a relação entre Escola e Universidade como produção de condições e de espaços/tempos para a reflexão acerca da profissionalidade como percurso formativo e com a responsabilidade de que esse processo não recaia apenas sobre esses profissionais, ou no desejo de culpabilizá-los pela precarização da educação, abandonando-os por afirmar, numa retórica inconsequente, que desconsidera o contexto político e institucional pelos quais se dão os percursos formativos.

Todavia, é importante salientar que os métodos científicos precisam ser considerados como interventores nos resultados, ou mesmo, seus produtores. Por conseguinte, assumimos que não se tratou de escolher um método que apresentasse a verdade fatídica ou a demonstrasse, pois estamos cientes que o método é responsável, dentre outros elementos, pela produção dessa verdade. Nesse sentido, podemos falar em ficção, pois nem os instrumentos, nem os procedimentos dados entre intervenções e análises, estiveram no campo da neutralidade. Certeau (2012a), ao discutir acerca da ficção no campo da historiografia e de outras ciências demonstra essa concepção, apontando para a ficção e realidade, e para a ficção e a ciência. Assim, o autor apresenta:

No plano tanto dos procedimentos de análise (exame e comparação dos documentos), quanto das interpretações (produtos da alteração), o discurso técnico capaz de determinar os erros característicos da ficção autoriza-se por isso mesmo, ao falar em nome do real. Ao estabelecer, de acordo com os seus próprios critérios, o gesto que separa os dois discursos — científico e de ficção —, a historiografia adquire seus créditos de uma relação com o real, porque seu contrário está colocado sob o signo do falso. [...] Por uma bastante lógica, a ficção encontra-se também no campo da ciência. Ao discurso (metafísico e teológico) que decifra a ordem dos seres e as vontades de seu autor, uma lenta revolução instauradora de modernidade tomou o lugar das escritas capazes de instaurar coerência a partir das quais venha a produzir-se uma ordem, um progresso e uma história. Desligadas de sua função epifânica de representar as coisas, essas linguagens formais dão lugar em suas aplicações a cenários cuja pertinência se refere não mais

ao que eles exprimem, mas ao que, por seu intermédio, se torna possível. Eis uma nova espécie de ficção: artefato científico, ela não se julga pelo real que, supostamente, lhe faz falta, mas pelo que ela permite fazer e transformar. É “ficção” não o que bate a fotografia do desembarque lunar, mas o que o prevê e o organiza (CERTEAU, 2012a, p. 46-47).

Essa relação entre o método que prevê e o método que organiza a coisa, autoriza à ficção falar em nome do real, sendo essa ficção a própria historiografia feita por métodos. Assim, a verdade se estabelece como critério que considera o real contraposto àquilo que é falso. Destarte, podemos dizer que a escolha do método não se faz por considerarmos as pesquisas que dele não façam uso um equívoco metodológico. Trata-se mais de uma identificação com tal uso e de suas possibilidades de intervenções e análises que por nós foram realizadas por considerarmos os efeitos que essa metodologia tem produzido no campo educacional, potencializando o conhecimento científico como autoconhecimento e conhecimento social como um processo de co-construção²¹.

Para tanto, evidenciamos que o método teve uma intrínseca relação com a institucionalidade do discurso que o compõe e o organiza, com o envolvimento do pesquisador, direcionando a quem e a que o discurso é proferido em suas institucionalidades (professores e pesquisadores acadêmicos) e como um lugar em que se reintroduzem as “verdades” do que se busca nas “verdades” dos interlocutores, ou seja, produz-se outra verdade no plano da pesquisa.

Santos (2008) analisou teses e dissertações produzidas no período de 1996 a 2004, na região sudeste, de programas de pós-graduação em universidades públicas, pelo banco da CAPES, tendo como busca a formação continuada de professores da educação infantil. Essa autora, ao selecionar 15 teses e dissertações, constatou que existe um caráter intervencionista de pesquisadores acadêmicos nessa formação na escola. Das 15 pesquisas analisadas, 10 se deram por intervenção, sendo os pesquisadores os propositores, e 05 estavam entre caráter documental e exploratório. Assim, a autora destaca que:

Inicialmente, ressaltamos a importância de os pesquisadores abandonarem a perspectiva tradicional de pesquisa de mera observação e se engajarem no contexto do cotidiano pesquisado, promovendo reflexões sobre a prática

²¹ Nunes (2006), ao debater acerca da epistemologia, o faz enfatizando que todo conhecimento científico natural é científico-social, todo conhecimento é autoconhecimento, local e total, e visa transformar-se em senso comum.

desenvolvida pelos professores. Por outro lado, há que se considerar, no caso da nossa pesquisa, que o papel do formador deve se entender para além dos interesses dos pesquisadores, na direção de colaborarem na formação de profissionais autônomos, que sejam capazes de conceber e desenvolver projetos coletivos de formação continuada. Se isso não for considerado, corre-se o risco da tutela e do abandono das atividades de formação, quando o pesquisador já não estiver mais no local da pesquisa (SANTOS, 2008, p. 90).

Ao apontar o crescimento de pesquisas nessa linha, Alvarado-Prada (2012) lança o olhar sobre essa perspectiva metodológica na pós-graduação no banco de teses e dissertações da ANPED, no Brasil, no período de 1999 a 2008, que apresentou um quantitativo de 7.390 produções. Deste total, 1.159 (15,68%) tratou de formação de professores e, desse grupo, 160 o faziam com metodologias interventivas imbricadas à pesquisa. O autor ressaltou que, para a sua análise, foram consideradas 104 produções, que estavam disponíveis *online*, na íntegra.

Com base nesses dados, pudemos inferir como tem sido importante a pesquisa com essa base interventiva, como é o caso da pesquisa-formação. O mesmo autor alertou para o risco de usar, sem clareza suficiente, o conceito de pesquisa interventiva, ou de se valer do conceito produzindo dados contrários aos princípios básicos desse tipo de abordagem. O autor explicitou:

[...] observamos metodologias e procedimentos que, mesmo pretendendo e até tentando a intervenção na realidade, continuam arraigadas a modelos tradicionais positivistas, mais interessados com os resultados em termos acadêmicos, isto é, de obtenção de dados para fundamentarem as pesquisas, mais do que com um compromisso político de construção e constituição de coletivos em e para a transformação da realidade. Existem modelos metodológicos estagnados e estagnantes do desenvolvimento social e da pesquisa que dificultam a construção de conhecimentos para liberação dos poderes de dominação política, econômica e do conhecimento (ALVARADO-PRADA, 2012, p. 12).

Apesar de entendermos a suma importância dos cuidados com a perspectiva de verdade, de neutralidade e de factualização da produção em pesquisa, conforme explicitado, destacamos a importância desse tipo de metodologia no campo acadêmico, pois, se na última década do século XX as pesquisas relacionadas à formação de professores a partir do que o seu fazer tinha a dizer, era de pouca representação na produção da pós-graduação, na primeira década do século XXI, tais pesquisas ganharam outro panorama, registrando um aumento significativo de produções nessa direção. André (2010b), ao analisar os textos aceitos no ENDIPE de 2012, concluiu acerca da formação de professores que

O foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente, em 2007. Parece haver, por parte dos pós-graduandos, uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente.

Pode-se, no entanto, indagar: investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para que? Para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem? Não seria isso muito pouco? Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses discursos e práticas. Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação (ANDRÉ, 2010b, p. 279).

A autora, ao questionar o significativo aumento das produções em direção às pesquisas interventivas com os professores, buscou marcar a necessidade de elas se expandirem para além da produção de registro acadêmico, produzindo um movimento vivificante que faz dialogar o pesquisador e pesquisado, como dinâmica em que ambos saiam transformados pela força da experiência produzida nos/pelos e com os sujeitos, de forma diferenciada, de modo que se amplie podendo ir além dos sujeitos professores e pesquisadores, atingindo, de forma especial, a aprendizagem das crianças.

A pesquisa na dimensão formativa implicou reconhecer a necessidade e a significância dessa metodologia como consolidação da potência da própria atividade do professor na Escola. Nessa direção, Perrelli, Rebolo e Teixeira (2013) delineiam as dimensões basilares da pesquisa-formação, reconhecendo contribuições e desafios desse tipo de abordagem, bem como as possibilidades de mudanças paradigmáticas tensionadas pela sua constituição como metodologia. Ao realizar uma investigação com essa abordagem, no período de 2008 a 2010, com professores nas escolas das redes pública e privada de ensino, as autoras justificaram o seu uso embasando-se nos princípios epistemológicos da pesquisa formação. As autoras salientaram que

[...] a concepção de “pesquisa-formação” cujos princípios epistemológicos se afinam com esse nosso entendimento e ampliam o nosso olhar para o trabalho que realizamos. De acordo com a autora, na pesquisa-formação, o pesquisador-formador, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos, procura construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa. A pesquisa-formação congrega, pois, a dimensão formativa como elemento potencial e primordial da investigação, da qual cada etapa é “uma experiência a ser elaborada

para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”. A ideia de pesquisa-formação rompe com a divisão e distanciamento de lugares e de quem produz os conhecimentos. No processo de conhecer, pela pesquisa-formação, são sujeitos tanto os investigadores como os demais que nela se envolvem com o propósito de formação. É no momento intersubjetivo, no encontro entre esses atores e na partilha que o conhecimento é produzido; um conhecimento que se apoia na experiência existencial, cuja intensidade pode produzir conscientização e transformação (PERRELLI; REBOLO; TEIXEIRA, 2013, p. 280-281).

Apostamos nesse tipo de pesquisa porque assumimos uma ligação direta da pesquisa com a profissão em movimento do pesquisador que, apesar de não ser no mesmo ambiente de trabalho, o pesquisador não tem a intenção de se isentar dos afetos que constituem a sua experiência profissional e que leva ao campo da pesquisa, e sim, de colocar essas experiências em diálogos com os sujeitos e com as suas experiências.

O papel da pesquisa-formação como agenciadora da formação de professores, contribuindo com a comunidade científica, tem sido bastante reconhecido, visto que vem se configurando, com relevância, no campo, desde a segunda metade do século XX, tempo no qual se buscou consolidar a pesquisa com a formação de professores. De acordo com Longarezi e Silva (2014),

Especificamente, a partir da segunda metade do século XX despertou-se o interesse de conciliar pesquisa e formação de professores. Tais iniciativas foram alavancadas pelo pensamento de alguns teóricos que se dedicaram a estabelecer os pontos de encontro e os entrecruzamentos existentes entre pesquisa e formação. A questão fundamental envolta nesses processos era a de incentivar a realização de intervenções no contexto escolar, que partissem dos próprios professores, com vistas a transformar sua realidade e assegurar que essas mudanças se efetivassem e tivessem prosseguimento (LONGAREZI; SILVA, 2014, p. 215).

A historicidade da pesquisa-formação, em sua gênese, sofreu fortes pressões na sua afirmação enquanto pesquisa. Segundo Diniz-Pereira e Zeichner (2011), a própria pesquisa-ação, que entendemos no bojo das primeiras metodologias consolidadas no campo da pesquisa-formação, foi desconsiderada na década de 1950. Eles explicitaram que:

Na década de 1950, entretanto, a pesquisa-ação foi ridicularizada por pesquisadores tradicionais da educação e julgada por meio de critérios positivistas. Como indicado por Anderson, Herr e Nhilen (1994), nos fins dos anos 50, a pesquisa-ação declinou não só do campo da educação, mas também nas ciências sociais. O interesse em pesquisa-ação diminuiu

durante a década de 1960, embora nunca tenha efetivamente desaparecido (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2011, p. 14).

O aumento pelo interesse nas relações entre pesquisa e formação que absorve a pesquisa como formação e a formação como pesquisa tem ganhado terreno cada vez maior na produção acadêmica, conforme já demonstramos em outro momento. Busca-se, no entanto, demonstrar que o desenvolvimento deste campo metodológico tem suas características fincadas pela pesquisa participativa que Diniz-Pereira e Zeichner (2011), ao corroborar com Anderson, Herr e Nihlen (1994), apresentaram como sendo:

- O ponto de partida para a pesquisa participativa é uma visão dos eventos sociais contextualizados pelas forças sociais em um nível macro.
- Processos e estruturas sociais são entendidos dentro de um contexto histórico.
- Teoria e prática são integradas.
- A relação sujeito-objeto é transformada em relação sujeito-sujeito por meio do diálogo.
- Pesquisa e ação (incluindo a educação) tornam-se um único processo.
- A comunidade e pesquisadores juntos produzem conhecimento crítico que objetiva a transformação social (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2011, p. 16).

É importante saber que o conceito da pesquisa associada à formação de professores passou por usos distorcidos que precisam ser abandonados, visto que isso pode ter se dado no desejo de retirar o professor, nas décadas de 1980 e 1990, de uma posição passiva diante da predominância da racionalidade técnica nesse campo, pois esses usos distorcidos simulavam uma profunda relação entre pesquisa e formação de professores propondo, na verdade, desconexão desses elementos, produzindo oposição e um esvaziamento da sua gênese (LÜDKE, 2001).

Destacamos que a pesquisa-formação está na dimensão da pesquisa participante, pois a sua base está na integração de processos que contam com a investigação, a educação e a ação, pilares da pesquisa participante (Haguette, 1987). Ao apresentar os muitos enfoques dados à pesquisa participante ao longo do século XX, Haguette (1987), por meio de autores como Brandão Budd (1981), (1983; 1985), Oliveira e Oliveira (1983), Fals Borda (1983), Freire (1983), Demo (1985), Gianotten e De With (1985) Le Boterf (1985) e Bonilha (1985), esclarece que, apesar de algumas diferenças entre esses autores nas características discutidas acerca da pesquisa participante, a maior parte é comum, ainda que tenham reduzida peculiaridade de

interpretação, tais como: a não hierarquização entre pesquisador e pesquisado; a pesquisa como aquela que deve fazer a transformação social do contexto pesquisado ou a criar condições para se pensar outras maneiras de viver o contexto; a participação ativa dos sujeitos pesquisados; a aproximação do pesquisador com o objeto (rompendo com a diferença entre sujeito e objeto); o valor dado às experiências dos sujeitos da pesquisa; a pesquisa como elemento político; o rompimento com a ideologia da neutralidade e objetividade na pesquisa; a apresentação e a discussão dos resultados como provisórios; a pesquisa acontecida no ambiente no qual os sujeitos estão inseridos; a pesquisa como ação que se desenvolve pela tríade inseparável do conhecer-denunciar-agir.

Nessa direção, a autora aponta que a pesquisa participante, para se constituir como ação, se funda sobre pressupostos básicos, organizados nas seguintes categorias: a) pressupostos sobre a sociedade — devem observar a sociedade como sendo “[...] constituída por elementos materiais e simbólicos, que se entrelaçam e se consubstanciam em *realidade concreta*, segundo a percepção que deles tenha a população envolvida; ela é, pois, um misto de objetivos e subjetivos [sic]” (HAGUETTE, 1987, p. 135); b) pressupostos epistemológicos — prevalece a consciência de que a ciência é um “[...] produto do intelecto humano que responde a necessidades concretas de determinado momento histórico, necessidades estas definidas pelos grupos no poder” (HAGUETTE, 1987, p. 136), e de que essa mesma ciência não é neutra, busca o envolvimento ativo do pesquisador, entende que o conhecimento pela pesquisa só deve se dar na prática participativa dos sujeitos (sendo essa participação calcada na responsabilidade de investigar, educar e agir); c) pressupostos metodológicos — o objeto é definido pela participação de todos os sujeitos, os pesquisadores devem conhecer o campo (fase exploratória), os temas a serem investigados devem ser apontados pelos sujeitos, a análise dos dados deve permitir o espaço dialogal, devem ser feitas reuniões para a devolutiva e as propostas de ações devem atender as necessidades do grupo pesquisado.

Em interação com esses pressupostos, reiteramos que a nossa abordagem se tratou de um aporte teórico-metodológico que consideramos capaz de articular os saberes da/pela/com/na experiência dos professores em atuação docente, com os saberes produzidos pelas instituições de pesquisa, assegurando que os atravessamentos da coletividade do/no CMEI e as experiências das vidas dos professores sejam

acolhidos como disparadores de transformação das ações pedagógicas, bem como potencializadores e problematizadores de espaços-tempos formativos organizados nesse espaço de educação, podendo ser mediados pela Secretaria de Educação Municipal de Educação.

Para que pudéssemos nos desdobrar no campo pela pesquisa-formação, realçamos que a pesquisa buscou elementos importantes para refletir e para fazer proposições em formação continuada de professores da Educação Infantil. Tais elementos foram a contribuição com o campo de estudo com o compromisso de produzir dados que o ampliem, colaborando com os sujeitos pesquisados, onde reside, mais intensamente, o caráter formativo e interventivo da nossa proposta. Isso foi a base desse tipo de pesquisa, pois, com ela, enfatizamos as vozes dos professores colaboradores, suas experiências, suas narrativas e as possibilidades percebidas no acontecimento da pesquisa e a serem construídas pela intervenção.

2.2 A PESQUISA-FORMAÇÃO COMO ESPAÇO PARA A PRODUÇÃO/PROMOÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E NARRATIVAS DOS PROFESSORES

A Pesquisa-Formação tornou-se parte do trajeto para refletir, evidenciar, estimular e propor as experiências que são intrínsecas ao existir como docente na Educação Infantil. Lüdke (2001) e André (2001), ao defenderem a necessidade de o professor ser pesquisador da sua prática, expuseram sua necessidade de estar atento àquilo que se compreende como pesquisa. Nesse sentido, inúmeros detalhes podem desqualificar a pesquisa, tais como o tempo/espaço escasso para a reflexão na escola, a perda do rigor, a tímida formação para isso etc., porém, na intenção em sanar tais fragilidades ampliamos os nossos instrumentos e procedimentos. Salientamos que as práticas dos professores como pesquisadores das suas práticas, que essas autoras defendem como sendo um processo de autoformação, não estão colocados em evidência por nós, por se tratarem de outra discussão acerca da formação do professor. No entanto, sem negar esse movimento formativo, mas ampliando-o, apontamos o pesquisador como mediador entre os professores desses movimentos pela experiência coletiva no Centro municipal de educação

Infantil (CMEI), estimulando a análise e a avaliação desses percursos. Com essas premissas, vale discutir a pesquisa-formação como lugar para a experiência dos professores da educação.

Consideramos que a experiência dos professores, como uma vida em projeto, se dá ao longo da sua formação como pessoa e como profissional da Educação Infantil. Portanto, ao lidarmos com as experiências dos profissionais pela pesquisa-formação, sensibilizamos com a própria vida desses sujeitos. Assim, os modos como esses sujeitos se constituem nesses espaços são continuidade dos modos como eles se compõem pela vida; é um ato de pesquisar-se e ser pesquisado ao pesquisar a sua profissionalidade.

Não buscaremos definir pela pesquisa-formação o que vem a ser a experiência dos professores, pois, além de ser movimento desnecessário, cairíamos numa negação e limitação dos acontecimentos e das existencialidades pelas quais se pauta a nossa compreensão plural dos afetos, da expressão, dos pensamentos e da vibração (LARROSA, 2014), que podem nos dar indícios das experiências tão diferenciadas e tão intensas dos movimentos formativos desses profissionais.

Cabe-nos, por essa perspectiva metodológica, compreender a politicidade das experiências ao passo que ela é a ruptura com as perspectivas que visam colocar o foco da formação na informação e com aquelas que engrandecem a capacidade de os sujeitos manifestarem sua opinião a respeito de temas estabelecidos por outrem, como necessários à profissionalidade e para atuação na docência, pois isso empobrece a experiência, tornando-a cada vez mais rara. Larrosa (2014), em direção ao pensamento de Benjamin (2012a) ao discutir a respeito da experiência, esclarece que é necessário separar a experiência da informação e da opinião. Segundo o autor, “[...] a informação não faz outra coisa senão cancelar nossas possibilidades de experiência” (LARROSA, 2014, p.19). O mesmo autor relata, também que

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está bem mais informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2014, p.19).

Quanto à opinião excessiva como manifestação da experiência, Benjamin (2012a) e Larrosa (2014) a criticam, pois anula a possibilidade da experiência, visto que se trata de “palavrórios”. Entendemos que é um aprisionamento aos conceitos pré-fabricados de outros conceitos que se supõem serem próprios, e não da experiência em suas narratividades e, por isso é necessário separar a experiência da opinião. Concernente a isso, Larrosa (2014) expressa:

[...] a experiência é cada vez mais rara com o excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, também opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que passa, sobre tudo aquilo que tem de informação. [...] Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa de *experiência* é que é necessário separá-lo de saber sobre que nos sentimos informados (LARROSA, 2014, p. 20).

Inferimos que a intervenção proposta por essa pesquisa é na direção do pensamento acerca da experiência que a tem como aquilo que afeta profundamente o sujeito. Além disso, concordamos quando esse autor afirma que a experiência é livre de periodismo – rompe com a cronologia, com a seriação do tempo – aqui podendo se tratar da temporalidade própria imposta ao sujeito, rompe com aligeiramento da vida – a falta de tempo, com o excesso de trabalho – e suspende o automatismo das ações. Não se trata de meras opiniões, nem de informação adquirida²².

Esses elementos são apresentados pelo autor como antiexperiência, e nós os colocamos como aqueles que devem ser considerados se quisermos, nessa abordagem, reconhecer e contribuir com as experiências dos educadores da Educação Infantil, valorizando e estimulando suas memórias, paciência, paixão, atenção, disponibilidade e abertura à experiência (LARROSA, 2014).

É pelo anúncio do tempo/espço da vida que se concretiza a profissionalidade, pelo anúncio dos desejos, pelo refazimento da história de si e da profissão, pela transformação de si e do outro e pela produção da história a contrapelo (Benjamin, 2013a) que fizemos uma pesquisa capaz de assumir as experiências da profissão

²² Larrosa (2014), apoiado no pensamento de Walter Benjamin, esclarece acerca da opinião e da informação, expondo que o par informação/opinião é forte em toda a ideia de aprendizagem, nomeada pelos pedagogos como aprendizagem significativa. O autor pontua que em nossa travessia educacional somos submetidos à lógica de que primeiro informa-se e, depois, opina-se. Nesse sentido o lugar da opinião seria o da significação, a construção subjetiva pela informação. A partir daí, espera-se que, como reação subjetiva, automática, a informação nos leve a opinarmos sobre qualquer coisa.

como percursos formativos e, dentro dela, os percursos específicos de formação considerados pelos sujeitos.

Destarte, a experiência de ser professor na educação infantil que consideramos como algo fundamental nos movimentos formativos no CMEI, é aquela que não é experimento, não é dogmática, não está presa ao tempo, nem à prática, nem ao conceito; não é um fetiche do autoconhecimento ou da autobiografia, não é o nomear das ações no mundo como experiência (LARROSA, 2014). Dessa forma, “a experiência seria a forma de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço com outros” (LARROSA, 2014, p. 43). Segundo o autor, ela é irrepetível, um território de passagem, é paixão; dá-se pela abertura ao saber como algo singular, por isso não é experimento; “[...] o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (LARROSA, 2014, p. 32).

A experiência, nessa perspectiva metodológica, é compreendida como componente do grande quadro dos segmentos vitais, entendidos aqui como as relações que se estabelecem entre os profissionais da escola, destes profissionais com os documentos que regulam a legalidade institucional dos fazeres e de si-como-pessoa com o ato de produção dos saberes/fazeres capazes de condensar a sua personalidade, relações atravessam a sua profissionalidade. Para tanto, as experiências dos professores foram observadas como narrativas de si, analisadas e estimuladas, pois elas possuem aqui extrema relevância por compreendermos que é a “[...] experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido” (LARROSA, 2014, prefácio).

Nóvoa (1991), ao afirmar a necessidade em assumir a experiência profissional como consolidadora da formação dos professores, tendo como alicerce a pessoa do professor e, portanto, a sua história de vida, que atravessa as suas escolhas cotidianas na profissão, reitera:

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias

de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1991, p. 13, grifos do autor).

Reencontrar os espaços/tempos de interação na nossa intenção de pesquisa-formação é estimulá-los, potencializando-os, materialmente, dentro da escola, bem como reconhecer as possibilidades apontadas pelos sujeitos, na exposição das suas histórias de vida, como experiências que atravessam os sujeitos da pesquisa; é a valorização da experiência narrada, e da própria narrativa como experiência. É a formação rompendo com a acumulação de cursos como reconhecimento de alguém “bem formado”.

Não se tratou do abandono das formações continuadas consolidadas como protocolo para a progressão na tabela salarial da carreira do magistério, mas de promover resistência ao modelo de racionalidade técnica-instrumental na formação continuada, que compreende o professor apenas como profissional a ser adequado aos novos padrões de políticas implantadas pelo sistema, cabendo a ele opinar apenas em procedimentos pedagógicos ou nos meios de execução de propostas determinadas ao largo da sua profissionalidade. Nesse segmento, Nóvoa (1991) esclarece que:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1991, p.14).

Essas redes, como meio pelo qual se considera a globalidade dos sujeitos, podem e devem ser movidas pela formação continuada na Educação Infantil. Para isso, as experiências foram exaltadas pela Pesquisa-Formação como meio pelo qual se produziu maior dinamicidade e interatividade na profissionalização, para além de resultados objetivados pela melhoria da qualidade do trabalho do professor na execução de propostas e/ou no cumprimento do currículo. É a própria contribuição com o sentido da existência que se pretende afetar.

Nessa direção, partimos das possibilidades apresentadas por Nóvoa (2000a), Souza e Abrahão (2006), Josso (2006), Pineau (2006, 2010) e Catani (2006) que, ao empreenderem suas pesquisas pelas abordagens na perspectiva da (auto)biografia, enfatizam a importância que as narrativas têm para se pensar a formação de professores. É comum, no pensamento desses autores, a relevância das narrativas na contribuição para a autoformação, para alargar a consciência de si e do mundo, para aguçar a sensibilidade aos movimentos éticos e políticos da profissionalidade (Souza, 2006). Assumimos, com esses autores, a pesquisa-formação, intitulada por eles como “investigação-formação”, como uma abordagem que encontra o seu cerne nas narrativas, e estas, nas experiências dos sujeitos.

As narrativas, como meios para pesquisa-formação, fazem-se como retomada do tempo/espço sempre em construção. É o refazimento da vida e da profissão, o desenvolvimento do conhecimento de si (SOUZA, 2006), a projeção no tempo da profissão, o desdobrar-se entre o feito e o por-fazer como ato que afeta o corpo do educador pelas histórias de vida entranhadas na sua profissionalidade (BOIS e RUGIRA, 2006; NÓVOA, 2000b). Nesse sentido, Bois e Rugira (2006), ao discutirem a relação entre narrativa e corpo, apontam que, pela narrativa se penetra na interioridade dele. Por essas autoras, as narrativas feitas histórias de vida, revelam a completude da vida que se realiza no corpo, como corpo. Isso rompe com ideia de corpo como algo que possuímos, conceituando-o como algo que somos. Nesse sentido, as autoras arguem:

Penetrando a interioridade do corpo, não será a própria ideia de vida que toma um novo sentido? De facto, nas histórias de vida o que é interessante é a vida e não as histórias. A vida é muitas vezes entendida no seu aspecto histórico de sùmula de acontecimentos e eventos, enquanto que a vida do corpo reveste um outro estatuto: é o coração que bate, o sangue que circula nas veias, a respiração e a sensação. A vida sente-se, ecoa e uníssono com o seu ritmo de crescimento. É nessa equação entre o tempo e o Eu que a vida toma forma (BOIS; RUGIRA, 2006, p. 32).

Essa perspectiva de ter as narrativas como mediadoras para se intensificar a vida intensificando o corpo vai ao encontro do que evidenciamos como experiência, que foi o centro da reflexão e a mediadora para se pensar a profissionalidade, sempre em devir, somada as possíveis rupturas com as perspectivas de formação continuada calcadas na racionalidade técnica, conforme pudemos observar em propostas apresentadas por sistemas de ensino, na expectativa de atender aos

padrões econômicos e financeiros de instituições nacionais e internacionais que buscam consolidar o capital em detrimento da vida (SOUZA, 2006; CARVALHO, 2004; KRAMER, 2005).

O reconhecimento da inteireza pela abordagem mediadora é capaz de integrar, como elementos a serem discutidos na formação continuada de professores da/na educação infantil, os dilemas da profissão que Nóvoa (2002) discute com profundidade e que nós já apresentamos no primeiro capítulo como sendo “O dilema da comunidade”, “O dilema da autonomia” e o “dilema do conhecimento” que, de acordo com esse autor, devem ser levados em conta na profissão dos professores.

Nessa direção, Souza (2006) tem como sua abordagem metodológica preferencial a escrita da narrativa. O autor, ao desenvolver ações de investigação-formação com estágios supervisionados na formação inicial, aponta como perspectiva biográfica potente, porque “A escrita da narrativa remete o sujeito para uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (SOUZA, 2006, p. 47).

Autores como Nóvoa (2000 a, b, 2002), Josso (2006), Souza (2006), Gomes (2013), Larrosa (2014) e Kramer et al. (2005), têm, em comum, uma base filosófica que se aproxima dos conceitos aprofundados pelo pensador Walter Benjamin (2012a), em especial, das ideias que sustentam a importância das narrativas como reflexo das experiências na transformação do sujeito e da história, como meio para se retomar e preservar a sensibilidade diante do vazio trazido pela modernidade do século XX, com o advento da técnica e, por fim, da racionalização extrema da vida, pela economização da existência, pelo exercício das guerras de trincheiras, que produzem a baixa da experiência; aquela que, para o autor, se apresentava como característica básica o conselho, “[...] tecido na substância viva da existência [...]” (BENJAMIN, 2012a, p. 217), sendo a própria sabedoria.

Narrar, para esse autor, é comunicar, vitalmente, a experiência, estando presente nesse ato sempre atual, não como um processo de informação das experiências, mas como um processo de coletivização delas, que passa e afeta o sujeito e pelo seu afetamento, aos outros. Dessa maneira, “O narrador retira da experiência o que

ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 2012a, p. 217). A narrativa é a transformação do ser pela palavra, é o ser feito palavra. A palavra torna-se corpo pela experiência de si e do outro. O si se exala feito palavras ao narrar. Com o outro se compõe feito odores textuais, assume-se com o outro, como outro. Ao encontro disso, Larrosa (2014) esclarece que:

As palavras determinam o nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é ‘somente raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. [...] O homem é um vivente com palavra. [...] todo o humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2014, p. 17).

O valor dado à palavra, nesse caso pelas narrativas, é o reconhecimento da humanidade do outro e de si como acontecimento em narrativas que se fazem como experiências naquilo que se encarnam, é a produção de sentido daquilo que somos com quem somos, e isso se tece com aquilo que fazemos e, nesse caso, como nos tecemos como docentes pelas narrativas.

Benjamin (2012a) também salienta que existem dois tipos de narradores: os que são sedentários e os viajantes. Nesse sentido, as distintas maneiras de experienciar se juntam, condensam-se. O transeunte é o complemento do permanente e se dinamizam. É a própria diferença que se realiza pelas narrativas que, para o autor, o é pelo compartilhamento.

A pesquisa-formação, portanto, conduziu ao processo de comunicabilidade vivificante das experiências como profissões que se dão no coletivo ao sensibilizar os educadores para as produções de suas narrativas como meio de fazer permanecer a humanidade da sua profissão.

Portanto, no intuito de tornar profícua a nossa produção, lançamos mão da observação participante e das narrativas como procedimentos metodológicos.

2.2.1 A Observação Participante na produção dos dados

A pesquisa a que fizemos com os professores da/na educação infantil visou, na íntegra, perceber, reconhecer, estabelecer e estimular vínculos daquilo que é produzido no CMEI, como ações formativas instituídas, com aquilo que pode ser instituído no espaço da escola como formação continuada.

Para tanto, a observação participante como produção de dados foi alternativa por se tratar de um meio para a produção com intervenção ativa do pesquisador, que se preocupa e assume a possibilidade de transformação do meio pesquisado, sendo ele mesmo transformado, pois está diretamente envolvido com o sentimento do grupo, agindo no tempo dos acontecimentos, em contato direto com os sujeitos, sem indicar instrumentos específicos para o seu direcionamento (HAGETTE, 1987).

É nessa perspectiva que enveredamos pela observação participante como instrumento importante para a nossa pesquisa-formação. Desse modo, a compreendemos, corroborando com Richardson (2012), como aquela na qual

[...] o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõe o fenômeno a ser observado [...]. O observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária da comunidade do que o observador não-participante (RICHARDSON, 2012, p. 260).

Pesquisar com professores, sendo professor, vinculado diretamente à pós-graduação, nos moveu em direção colaborativa, sem respostas prontas, fazendo apontamentos de trajetos, com inquietações que podem ou não ser respondidas, que se juntaram, assim esperamos, a outras tantas inquietações, a outros tantos apontamentos e meios, com os quais procuraremos evidenciar, problematizar, colaborar, mediar com os sujeitos e na produção desse campo de pesquisa, para conduzirmos, coletivamente, processos colaborativos, elencando pistas, percebendo movimentos, fazendo escolhas e refletindo sobre os movimentos, vigilantes para que nos distanciemos dos ideais positivistas de pesquisa e sem cair em armadilhas que podem trazer prejuízos ao rigor necessário do pesquisador.

É nessa direção que Santos (2007, 2009), ao discutir acerca da neutralidade e da objetividade da ciência, coloca como um dos desafios da pesquisa para se

reinventar o conhecimento emancipação que, para o autor, é de suma importância na perspectiva de rompermos com a arrogância da ciência moderna na produção de conhecimento que sempre visou afastar as pessoas comuns, desvalorizando, desse modo, as suas experiências, perdendo-as.

Assim, ao discutir acerca da neutralidade e da objetividade como desafios a serem enfrentados pela produção científica para que se reinvente o conhecimento emancipação²³, pela via das universidades, que têm um papel importante e que, por muitas razões, historicamente justificadas, produziram um fechamento dos conhecimentos construídos dentro de si em si mesma, separando o pesquisador da coisa pesquisada, Santos (2007) argumentou que um dos desafios da pesquisa científica é ter objetividade fora do discurso da neutralidade. Assim, trata-se de:

Distinguir entre objetividade e neutralidade. É a ideia de que devemos ter uma distância crítica em relação à realidade, mas, ao mesmo tempo, não podemos nos isolar totalmente das consequências e da natureza do nosso saber, porque ele está contextualizado culturalmente (SANTOS, 2007, p.57).

Santos (2007) completa o pensamento ao enfatizar a dimensão emocional do conhecimento, apontando a necessidade de tratá-la com seriedade, sem a intenção, no entanto, de a eliminarmos. É necessário, segundo o autor, termos consciência dos obstáculos, os quais são referidos como correntes frias (as percepções sobre os problemas) e correntes quentes (desejos de superação dos obstáculos). Para Santos (2007), essa consciência é fundamental para que o conhecimento não se prenda ao estabelecido, ao excesso de presente solidificado pela razão cínica, que desiste do futuro como expectativa. Desse modo, o autor aponta que:

Há uma dimensão emocional no conhecimento que costumamos trabalhar muito mal, e então devemos ver o que distingue as duas correntes de nossa vida, tanto nas sociedades como nos indivíduos: a corrente fria e a corrente quente. Todos temos as duas: a corrente fria é a consciência dos obstáculos; a corrente quente é a vontade de ultrapassá-los. As culturas distinguem-se pela primazia que dão à corrente fria ou à corrente que acredito que corrente fria é absolutamente necessária para que não nos enganemos, e também a corrente quente é muito importante para não desistirmos facilmente. Hoje, temos a ideia de que é necessário encontrar quadros teóricos e políticos que continuem tentando não ser enganados,

²³ Quanto ao conhecimento emancipação, Santos (2009) aponta-o como ruptura com a ignorância, sendo ela é a expressão do colonialismo, pois, por ele, as relações sociais são mediadas pela ideia de sujeito objeto. A emancipação trata da elevação do outro de objeto a sujeito pelo conhecimento. O autor denomina esse processo de conhecimento-reconhecimento. É a solidariedade, visto que essa é tida como o enfraquecimento do princípio da ordem sobre as coisas e os outros.

mas ao mesmo tempo sem desistir, sem entrar no que chamamos a razão cínica, a celebração do que existe porque não há nada além (SANTOS, 2007, p. 57-58).

A nossa ideia, ao cruzar com a observação participante que se faz no bojo da intervenção e que se vale da dimensão emocional como corrente quente e do rigor como corrente fria do conhecimento, juntando pela construção da nossa proposta anúncios e denúncias que poderão constar nos dados produzidos por nós, nos movemos em direção à superação e à constatação de dados e fatos que colaborem com o alargamento e com a produção mais intensiva da profissionalidade na educação infantil.

Nesse sentido, pensamos a observação participante assumindo a premissa de que ela se fez imprescindível no momento do acontecimento, da ocorrência do fato considerado como indício da experiência. Assim, concordamos com Richardson (2012) ao afirmar que

Um dos pontos mais positivos da observação é a possibilidade de obter a informação no momento em que ocorre o fato. Esse aspecto é importante porque possibilita verificar detalhes da situação que, passado algum tempo, poderiam ser esquecidos pelos elementos que observaram ou vivenciaram o acontecimento (RICHARDSON, 2012, p. 261).

E o mesmo autor salienta ainda que a vantagem da observação participante consiste em

[...] sua própria natureza, isto é, ao fato de o pesquisador tornar-se membro do grupo sobre observação. Isso significa que as atividades do grupo serão desempenhadas naturalmente porque seus membros não apresentarão inibições diante do observador, nem tentarão influenciá-lo com procedimentos que fujam ao seu comportamento normal, já que deve apresentar um nível elevado de integração grupal pelo fato de os membros esquecerem o ignorarem que há um estranho entre eles (RICHARDSON, 2012, p. 260).

Reiteramos que, na perspectiva dessa pesquisa, observar não se encerrou no fato. Esse fato precisou ser lido através de muitas lentes, implicando, veementemente, nos processos formativos, visto que o percurso existencial dos professores, no íterim da escola, quer seja no nível sistêmico ou *in loco*, no turno de trabalho ou fora dele, ou mesmo pelos acontecimentos pela profissão afora, foi considerado, nesta abordagem, de modo a somar, criando maiores possibilidades de intervenção ativa e respeitosa, inferindo, com propriedade, acerca dos processos formativos.

Nessa busca, apresentamos as entrevistas não estruturadas, como entrevista narrativa, e as oficinas reflexivas como nossos instrumentos de produção e de sensibilização dos sujeitos que são importantes para garantir nossas possibilidades reflexivas rumo aos nossos anúncios acerca da formação continuada da educação infantil no município da Serra, ES.

Os procedimentos se deram pelos registros fotográficos e sonoros, pelo diário de campo, pois acreditamos nas possibilidades desses movimentos na construção e na composição de movimentos reflexivos acerca da profissionalidade –, pela formação continuada e pela composição de narrativas orais acerca das experiências, estimulando a sensibilização aos acontecimentos, que nos permitiram as retomadas, se necessárias, dos fragmentos das processualidades formativas.

2.3 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS QUE COMPÕEM OS NOSSOS DIÁLOGOS COM A PESQUISA-FORMAÇÃO E A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A metodologia foi o processo pelo qual produzimos estranhamento com aquilo que nos é familiar. Não no sentido de permanecer desfamiliarizados, mas como um meio de avançarmos para além do que está posto, estabelecido, pois, concordamos com Santos (2009), isso se dá como processo para se criar nova familiaridade, visto que o objetivo básico é a familiarização dos professores com a própria vida em profunda relação com a profissão. Assim, os instrumentos de produção dos dados foram indispensáveis ao que buscamos conhecer e/ou construir, pois tornou possível a nossa percepção sobre o fora foi produzido e/ou percebido em campo.

Tratamos disso reconhecendo a importância da utilização de instrumentos capazes de preservar a reflexividade e a auto reflexividade do conhecimento construído, colaborando com a materialização dos anúncios possíveis como contribuição para a comunidade científica. Em vista disso, optamos, no que tange a análise bibliográfica, pelo fichamento de leitura e pelo resumo de conteúdo, bem como pelo uso do

aplicativo Iramuteq²⁴, pela produção de indicadores e pela composição de categorias de análises. No que se refere à pesquisa-formação, apontamos, como instrumentos, a entrevista narrativa, o diário de pesquisa e as oficinas reflexivas.

No que diz respeito aos textos, o tratamento se deu de modo que fossem considerados como algo pelo qual o pensamento que se produz sobre formação continuada fosse tensionado nos seus possíveis teóricos, conforme elaborado por Certeau (2005, 2015), que vê o movimento da teoria como criação, fazendo com que, ao nos relacionarmos com essas materialidades, atribuíssemos a elas os nossos sentidos capazes de produzir uma meta reflexão acerca do campo.

Nesse sentido, para o trabalho com os textos, compomos os seguintes percursos metodológicos: a) contagem das publicações por revista/ano; b) seleção de textos com nossos descritores contemplados nos títulos; c) leitura exploratória dos textos; d) produção dos indicadores; e) criação da tabela gráfica pelo Excel; f) leitura analítica; g) produção de fichamentos e resumos; h) produção de categorias; i) tematização dentro das categorias; j) produção das nuvens de palavras por categorias no aplicativo Iramuteq; k) análise e cruzamento dos dados.

Para tanto, os nossos procedimentos e instrumentos foram:

a) *Fichamentos de citação e de resumos dos textos publicados* — foi de suma importância ao olhar para os textos, pois, por meio deles, levantamos questões centrais da textualidade, o que nos permitiu produzir uma significativa tematização para atender aos nossos indicadores bibliométricos.

Brasileiro (2013) organiza os fichamentos quanto à função e aos tipos. A autora aponta que, quanto à função, dizem respeito à catalogação e à leitura. Esses são respectivamente, identificação do texto e assunto e, assimilação de conteúdos estudados. Assim, a mesma autora aponta nos indicou o fichamento de leitura e o fichamento de citação que são a “[...] transcrição textual, a reprodução fiel das frases [...]” (BRASILEIRO, 2013, p. 91).

²⁴ O IRAMUTEQ é um software livre, produzido sob a lógica da *open source*, licenciado por GNU GPL (v2), que se estabelece no ambiente estatístico do software R e na linguagem python (www.python.org).

Nesse sentido, o nosso fichamento tem função de proporcionar uma leitura buscando facilitar a consulta dos dados primários e a assimilação das ideias expostas nesses textos. Trabalhamos com a ideia de exposição dos argumentos na íntegra e desses argumentos sintetizados por nós, em resumos;

b) *O Aplicativo Iramuteq* — Para que produzirmos análises mais amplas e densas, fizemos uso do Software Iramuteq para fazer um levantamento de palavras recorrentes que indicam relações conceituais e que nos despertam a atenção nas análises dos textos. Enfatizamos que cada categoria textual teve seu quantitativo de textos passado pelo *software* que se utilizou de toda a materialidade textual, deixando de fora apenas as referências bibliográficas de cada texto.

O uso de *softwares* em pesquisas auxiliou a análise textual potencializando as reflexões acerca dos conceitos abordados nas discussões e de suas aproximações conceituais, pois, por meio da recorrência desses conceitos, nos localiza naquilo que as nossas proposições têm em comum, bem como nos permitiu evidenciar as relações conceituais que dialogam com a literatura da área que utilizamos. A esse respeito, Camargo e Justo (2013), destacam que:

A análise textual consiste num tipo específico de análise de dados, que se trata especificamente da análise de material verbal transcrito, ou seja, de textos produzidos em diferentes condições tais como: textos originalmente escritos, entrevistas, documentos, redações etc., fontes usadas tradicionalmente em Ciências Humanas e Sociais. Por tratar-se de dados que são compostos essencialmente pela linguagem, os mesmos mostram-se relevantes aos estudos sobre pensamentos, crenças, opiniões – conteúdo simbólico produzido em relação a determinado fenômeno (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 514).

A análise textual com o uso de *software* contribuiu para percebermos aquilo que sutura os pressupostos de formação continuada com o movimento do texto. Com ele, pudemos nos atentar às matrizes epistemológicas dos textos, elementos comuns que nos permitiram discutir cada categoria em que os textos foram organizados, produzir atravessamentos com os indicadores de análises e pensar relações conceituais.

Os usos desse tipo de *software* em pesquisas no Brasil datam da década de 1990 e, cada vez mais, vêm sendo utilizados em pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais. Nessa perspectiva, o processo evolutivo desses aplicativos passou de

mero levantamento de dados estatísticos para complexas análises relacionais, qualificando, com maior intensidade, os resultados e achados dos pesquisadores, colaborando para uma maior aproximação entre as pesquisas qualitativas e as quantitativas (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Nesse contexto, o programa Iramuteq é capaz de apresentar a frequência das palavras (conceitos), suas classificações hierárquicas²⁵ e análises de similitudes²⁶, apresentando esses resultados em nuvens²⁷ de palavras, em suas relações de aproximações textuais.

Entretanto, o *software* não substituiu a relação do pesquisador com os documentos, pois não se tratou de isentar o pesquisador, mas de possibilitar agilidade e aprofundamento nas análises. Por isso, o programa veio no bojo de procedimentos de análises que visaram rigor analítico, como é o caso dos indicadores bibliométricos. Salientamos que estamos atentos às críticas realizadas aos usos inconsequentes de *softwares* em pesquisas. Camargo e Justos (2013, p. 517), ao se apropriarem da reflexão crítica de Chartier e Meunier (2011), assinalam que:

[...] o uso de programas informáticos, por facilitar o processamento de grandes volumes ou número de textos, abre a possibilidade de o pesquisador negligenciar seu papel na análise dos dados textuais. Nestes casos ocorre certo esvaziamento das relações do material textual com o contexto, além de descrições mecânicas do conteúdo estudado. [...] além do manejo do *software* é importante que o pesquisador conheça as técnicas de processamento dos dados empregadas, a forma de recuperação deste material analisado e o método de pesquisa usado no estudo que utiliza este recurso (CAMARGO e JUSTOS, 2013, p. 517).

Os nossos procedimentos analíticos foram sustentados em concepções da escrita que não abrem possibilidade do esvaziamento do material textual com o seu contexto e do contexto de quem o analisa. Portanto, a atenção, nesse caso, foi redobrada, visto que as teorias das quais fazemos usos potencializam a nossa

²⁵ De acordo com Camargo e Justos (2013), essas relações hierárquicas do *software* são uma demonstração dos resultados pela análise fatorial a partir da CHD (análise pós-fatorial), facilitando o processamento os dados qualitativamente.

²⁶ Camargo e Justos (2013) relatam que a análise de similitude permite identificar as ocorrências entre as palavras e seu levantamento traz indicações da conexidade entre as mesmas, contribuindo com a identificação do corpus textual.

²⁷ Por nuvem de palavras, no *software* Iramuteq, Camargo e Justos (2013) define como o agrupamento e a organização das palavras em função da sua frequência, permitindo-nos uma avaliação ampla de palavras importantes aos conceitos tratados pelos textos.

sensibilidade e a responsabilidade nas nossas análises. Dessa forma, vale dissertar acerca das nossas concepções de textos e das análises com as quais trabalhamos.

c) *Os indicadores bibliométricos* — Os indicadores foram elementos pelos quais nos debruçamos sobre os textos e condicionantes dos levantamentos dos textos para que sejam analisados nas suas materialidades. Foram assumidos na perspectiva de Costa; Fernández-Llimós; Lopes (2015) que, ao se apropriarem de Sancho (2002), os apontam como ferramentas de avaliação bibliométricas, dividindo-os em “indicadores de qualidade científica”, “indicadores de atividade científica”, “indicadores de impacto científico” e “indicadores de associações temáticas”. Tais indicadores observam, respectivamente, a opinião dos pares, a contagem da produção científica, o impacto das produções e das referências e a análise de citações e a análise de referências.

A partir do exposto, destacamos que os nossos indicadores nos conduziram a uma análise da atividade científica pela publicação em periódicos sobre formação continuada de professores e de professores na educação infantil, unindo-se aos indicadores de associações temáticas.

Conduzidos pelos indicadores de análises científicas e de associações temáticas, compomos o nosso quadro analítico da seguinte maneira: a) Informações dos periódicos — nome, ano da edição, procedência institucional e geográfica (estadual e regional); b) Informações dos autores dos textos — nome, formação acadêmica, vínculos dos autores(as), natureza da IES, procedência geográfica (estadual e regional) da Instituição a que estão vinculados, relação autoral (individual ou coletiva), título do texto; c) detalhamento dos textos — tipos de textos, etapa da educação pesquisada, palavras-chave, metodologias, objetivos e resultados.

d) *As categorias analíticas* — A produção das categorias analíticas buscou compor o movimento da análise por unidades que encontram padrões nos textos. Essa produção foi possível pela leitura desses textos, acompanhada pelos indicadores, como elementos menores, auxiliando essa construção. A esse respeito, seguimos a orientação de Laville e Dionne (1999) ao sugerirem que:

O recorte dos conteúdos constitui uma das primeiras tarefas do pesquisador após a fase preparatória. A definição das categorias analíticas, rubricadas sobre as quais virão se organizar os elementos de conteúdo agrupados por

parentesco de sentido, é outra tarefa que se reconhece primordial (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 219).

Esses autores apresentam três modelos de categorização de dados. O modelo aberto, pelas quais a composição das categorias é produzida na dinamicidade da análise; o modelo fechado, pelo qual o pesquisador define, *a priori*, as categorias; e o modelo misto, que apresenta as categorias no início do percurso das análises, podendo tomar outras formas nesse processo (LAVILLE e DIONNE, 1999).

Consideramos que as nossas categorias estão no arcabouço do modelo misto, visto que o enquadramento dos textos nessas categorias contou com a produção dos indicadores e com a leitura atenta de cada um deles.

O modelo misto, segundo os autores, tem como procedimento o agrupamento inicialmente fixo em unidades de análises, sucedidos pelas revisões críticas potencializadas pelos elementos novos que acarretaram a criação de outras categorias e, por fim, a cristalização de categorias definitivas. No nosso caso, começamos com nove categorias que se reduziram e foram ajustadas em seis, a saber: a) *Resultados analíticos de intervenção na formação continuada de professores*; b) *Análises de propostas, programas e projetos de formação continuada*; c) *Análises literárias da formação continuada*; d) *Análises literárias e análises de intervenção na formação continuada*; e) *Análises de políticas de formação continuada*; f) *Análises de propostas, programas, projetos e análises de políticas de formação continuada*.

Assim, organizamos os textos por seus conjuntos de propostas reflexivas, que se desenvolveram ao percebermos que os textos poderiam ser agrupados pelos padrões de propostas que os levaram a existir. Esses padrões foram obtidos pela composição dos elementos que integraram os indicadores observando-se qualidades como pertinência, exaustividade, pouco numerosas, certa precisão e exclusividade que, segundo Laville e Dionne (1999), são de extrema relevância para compor um bom conjunto de categorias.

A pertinência dessas categorias foi de identificar conjuntos de debates em torno dos quais a formação continuada se localiza e, ainda, de nos possibilitar ampliar esses debates para o âmbito da educação infantil, devido à pouca quantidade de

publicações direcionadas a essa etapa da educação, e identificar áreas mais fracas no debate da formação, como a proposição de maiores investimentos teóricos. A exaustividade nos garantiu o englobamento de todos os textos nas categorias de análises, promovendo o agrupamento por aquilo que os textos debatem com mais força, mediados pelos objetivos, resultados e metodologias. A numerosidade baixa de categorias nos permitiu tornar mais densas as reflexões e trabalhar os dados em campos mais reduzidos. A precisão e a exclusividade que buscamos como qualidades também nos auxiliaram para pensar textos sem repetição em qualquer uma das categorias, evidenciando a força dos debates de cada texto, percebendo as suas aproximações epistemológicas.

A produção das categorias se desdobrou em temáticas, o que é o próprio *corpus* analítico, os interditos dos textos, os tensionamentos da escrita, o olhar os textos por dentro e naquilo que produzem de sentido. Cada temática pode atravessar distintos textos, que são representados por códigos numéricos (APÊNDICE B) , podendo se repetir pelas categorias em distintos textos.

Para tanto, consideramos como temáticas os elementos dos textos em torno dos quais os textos se desdobraram, aquilo que estava aliado à sustentação epistemológica proposta nos textos, bem como aquilo que o próprio texto apresentava como elemento e que merecia ser debatido. Para essa definição, a leitura exploratória, aliada aos indicadores “objetivos do texto”, “metodologias” e “resultados”, foi central. Soma-se a isso, a leitura analítica pela qual foi feito um amplo levantamento temático. Cada categoria apresentou um quantitativo diferente de temáticas.

e) *A Entrevista Semiestruturada* (—**APÊNDICE F**) — A entrevista é uma importante forma de coletar e/ou produzir dados qualitativos “[...] não somente em educação, mas em todas as ciências humanas e sociais” (MALHEIROS, 2011, p. 196). A entrevista foi um dos importantes instrumentos de produção de dados numa abordagem individual, pois acreditamos que tal instrumento contribui nos dando um olhar específico sobre o que cada sujeito pensa acerca da formação continuada de professores, em sua amplitude e em sua especificidade na Educação Infantil, no município e na escola, bem como os seus processos formativos.

Assim, optamos pela entrevista não estruturada e individual como disparadores de debates e discussões em torno de temáticas apresentadas e que serão contempladas nas rodas de conversas. A entrevista teve como intenção, na produção de dados, buscar e produzir as comunicabilidades das experiências formadoras pelas quais cada sujeito colaborador da pesquisa possa fazer intervenção no que traz como conceitos e sentidos, na direção de assumir as processualidades formativas como processos individuais que se realizam no coletivo e, assim, traçar perfis formativos desses profissionais. Corroboramos com Malheiros (2011), que compreende a entrevista como

[...] uma técnica de coleta que apoia o aprofundamento de levantamentos de dados, oferecendo uma gama de possibilidades. Isso se reflete no espaço que essa técnica vem ocupando como método central de coletas de dados nas pesquisas em educação. Atualmente é muito difícil encontrar pesquisas qualitativas que não contem com a entrevista como método de coleta principal ou acessório, apoiando outras formas de se levantar dados. (MALHEIROS, 2011, p. 200)

A entrevista, além de ser uma “[...] forma de interação social” (GIL, 1987, p.113), poderá potencializar a nossa aproximação com os sujeitos e com os processos identificatórios pelos quais se profissionalizam.

Desse modo, contamos com as entrevistas como técnicas de produção de dados capaz de realizar “[...] obtenções de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (GIL, 1987, p. 113).

Assim, elencamos esse instrumento com a colaboração do pensamento de Richardson (2012) acerca da entrevista não estruturada e apontamos os seguintes

objetivos: a) “Obter informações do entrevistado, seja de fato que ele conhece [...]”²⁸ (RICHARDSON, 2012, p. 209); b) “Conhecer a opinião do entrevistado, explorar as suas atividades e motivações”²⁹; c) “Mudar opiniões ou atitudes, modificar comportamentos”³⁰; d) auxiliar na triangulação dos dados; e) produzir elementos disparadores de discussões nas rodas de conversas; e) produzir reflexão sobre os processos formativos acerca da sua ação docente e a respeito das formações Continuidas oferecidas pelas mantenedoras.

Assim, a entrevista foi realizada com professores, pedagoga, diretora, e com a equipe técnica responsável pela formação continuada no CMEI. Enfatizamos, nessa perspectiva, a entrevista não estruturada, como entrevista narrativa. Ao ter em vista a importância de valorizar a experiência dos educadores da educação infantil como percurso de formação continuada, pela pesquisa-formação, e da nossa proximidade com os ideais da pesquisa (auto)biografias em formação de professores, optamos pela entrevista narrativa, como procedimento que se somou aos meios da nossa produção de dados e como potencializadora da reflexão dos/com os sujeitos, como mecanismo de intervenção nos processos formativos.

Consideramos a entrevista narrativa como procedimento que visa enfatizar a experiência do outro no mundo. Segundo esses autores a entrevista narrativa (EN) “[...] tem em vista uma situação que encoraje e estimule o entrevistado (que é na EN um ‘informante’) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 93). Esses autores salientam ainda que essa técnica de entrevista é sensível a duas questões elementares:

Ela contrasta diferentes perspectivas, e leva a sério a ideia de que a linguagem, assim como meio de troca, não é neutro [sic], mas constitui um cosmovisão particular. A avaliação das diferentes perspectivas, que pode estar tanto entre o entrevistador e o informante quanto entre diferentes informantes, é central à técnica. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 96)

Destacamos que assumimos o entrevistador com postura de encorajamento e estímulo na construção da narrativa do outro, percebendo, nessas narrativas, força dos processos formativos que imbricam a vida profissional à vida pessoal na

²⁸ Richardson (2009, p. 209)

²⁹ Ibid.

³⁰ Ibid.

tessitura da sua profissionalidade como produção de sentido, pois, de acordo com os mesmos autores, “[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 92).

O próprio instrumento nos apresentou como forma de romper com o jogo perguntas-respostas, pondo o devido valor à voz dos professores, sem a rígida esquematização da busca de testar as hipóteses do pesquisador, mas, podendo criá-las e/ou transformá-las.

Sublinhamos que lançamos mão do questionário, prática rotineira das unidades de ensino como procedimento do senso educacional exigido pelas Secretarias de Educação, no início do ano, a fim de atualizarem os dados dos profissionais que se encontram em seus quadros de recursos humanos, para podermos levantar dados técnicos acerca da formação dos profissionais do CMEI.

f) *Diário de Bordo* — O diário de bordo, para além de registrar anotações descritivas sobre os fenômenos, foi elaborado como espaço para anotar as observações, pois Malheiros (2011), apoiando-se em Lüdke e André (1988), destacou 05 pontos a serem observados: 1) “Descrição dos sujeitos”³¹; 2) “Reconstrução dos diálogos”³²; 3) “Descrição de locais”³³; 4) “Descrição de eventos especiais”³⁴; 5) “Descrição de atividades”³⁵. Baseado na reflexão dessas autoras, Malheiros, no que tange à reflexividade acerca dos fenômenos observados, considerou que se deve executar: I) “reflexões analíticas”³⁶; II) “reflexões metodológicas”³⁷; III) “dilemas éticos e conflitos”³⁸; IV) “mudanças na perspectiva do observador”³⁹; V) “esclarecimentos necessários”⁴⁰.

Para nós, esse instrumento foi um meio de nos dar pistas acerca do que nos afetou no cotidiano da pesquisa, relatando e pontuando essas questões, bem como de apresentarmos os dados produzidos para que, continuamente, sejam um elemento

³¹ MALHEIROS, Bruno Taranto. Metodologia da pesquisa em educação. RJ: LTC, 2011, p. 193.

³² Ibid.

³³ Ibid.

³⁴ Ibid.

³⁵ Ibid.

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid.

de visitação no nosso processo de transformação como pesquisadores (pela reflexão) e de retomadas de percursos.

Hess (2006) apresenta algumas características do diário que entendemos importantes serem observadas. O autor aponta que ele é uma escrita para si e para o outro, quer seja outra pessoa ou o outro de si mesmo noutro tempo, como retomada; é uma escrita de fragmentos, mostra a ligação com o momento do acontecimento, ainda que reflexivo; é transversal por atravessar desde acontecimentos, emoções, pensamentos, sentimentos, até a própria narração; desenvolve-se por dois eixos: “duração e intensidade” (duração como tempo da pesquisa e intensidade como envolvimento com a escrita); é um ato de “acumulação”; é uma relação com a escrita científica, pois é um instrumento de aproximação — quando se trata da observação ou relato do envolvimento com o fato — e de distanciamento — quando se trata da retomada dos fatos pela leitura do diário em busca de informações, reflexões, narratividade etc.; tem uma “capacidade antecipadora” que, na sua retomada, habilita a tomada de consciência do “não-ainda-consciente”. É a passagem de uma simples impressão a uma consciência filosófica (HESS, 2006).

Diante dos vários formatos de diários apontados por Hess (2006), tais como: diário íntimo e pessoal, diário de viagem, diário filosófico, diário de pesquisa, diário de formação e diário dos momentos, afirmamos que nossa perspectiva de diário está entre o diário de pesquisa (visando acumular informações para serem retomadas posteriormente) e o diário de formação (como elemento para refletir acerca das processualidades da pesquisa e da formação do pesquisador).

g) *Oficinas Reflexivas* — As oficinas reflexivas foram tratadas como instrumento potencializadores da produção com o coletivo de professores na intenção em promover espaços para a produção de narrativas, relacionando fazer-saber-ser. As oficinas proposta contaram com momentos integrados com produções mediadas pela discussão da profissionalidade, das identidades docentes e dos processos formativos e promoveram contato intensivo do pesquisador com os professores e destes entre si realizando produções que se tecem nos constructos de si na sua profissionalidade. Nesse sentido, elas foram um dos elos reflexivos entre o que são como pessoas, o que fazem como professores, como se veem como profissionais, como experienciam o conhecimento e como desenvolvem a sua profissionalidade. Essa proposição buscou fazer pulsar momentos de intimidade desses profissionais consigo mesmo no processo de alteridade.

Um texto de 1977, do filósofo Heidegger (2008), que em muito contribui para o desdobramento sobre as reflexões sobre o Ser, é uma boa equivalência rumo à empreitada na qual nos colocamos na proposição das oficinas reflexivas como mediadoras da pesquisa-formação. Nesse texto, ao iniciar a discussão, o autor, num fragmento selecionado por nós, indaga a proveniência essencial que se dá na origem da obra de arte:

Mas por meio e a partir do que o artista é o que é? Através da obra; pois é pela obra que conhece o artista, ou seja: a obra é que primeiro faz aparecer o artista como um mestre da arte. O artista é a origem da obra. E, todavia, nenhum dos dois se sustenta isoladamente. Artista e obra são, em si mesmos, e na sua relação recíproca, graças a um terceiro, que é o primeiro, a saber, graças aquilo a que o artista e a obra de arte vão buscar o seu nome, graças à arte (HEIDEGGER, 2008, p. 11).

Longe de querermos discutir os conceitos de artista, obra e conhecimento artístico, buscamos traçar um paralelo entre o fazer a profissão e o fazer-se, entre o fazer-se e afetar o outro e ser afetado por ele, ainda que o outro sejam os acontecimentos, aquilo que lhes passa (LARROSA, 2014). No decorrer do texto, Heidegger (2008) vai afirmando que a origem da obra tem a ver com a verdade, “do pôr-se em obra da verdade”, e que ultrapassa a própria coisa e a sua historicidade, dando-se em abertura ao mundo; é a produção de sentido em ação, e disso, não escapam nem artista, nem observador, nem obra.

Embalados nessa ideia, não seria a formação continuada um “pôr-se em obra” da profissionalidade como verdade da profissão? E, no nosso caso, a verdade é a experiência que o professor, no seu agir “professoral”, como facilitador, mediador do aparecimento de algo maior que é transformação de si na sua profissionalidade? Ora, a formação é carregada de múltiplos sentidos, e em suas profissionalidades, os educadores, como artistas da educação, criam condições para que aconteça a sua formação, para que se faça uma profunda experiência da vida em movimento, como a obra de arte em transformação. Larrosa (2014) nos alertou que

[...] a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. [...] se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA, 2014, apresentação).

Pois bem, ao pensarmos na oficina reflexiva pela pesquisa-formação, conforme já discutimos, avançamos para a importância que o próprio filósofo dá a produção artística como uma profunda relação entre a obra e quem a faz, sua múltipla possibilidade de sentido, sua relação com o contexto, com as expectativas, com os fatos (materialidade com a qual se produz uma pintura - pincéis, suportes, cores, tintas etc.) e, em especial, a própria imanência da experiência na inteireza do corpo que a produz.

Os fazeres que instigam a produção de sentido e, no nosso caso, as oficinas reflexivas, podem ser uma intensa possibilidade de ativação e de articulação para se pensar propostas de ação, bem como para refletir sobre a importância da experiência e de articular desejos e materialidades, as tomadas de decisões, os múltiplos sentidos da profissionalidade em contínuo processo de transformação, de perceber-se exposto nesse processo na relação existencial entre o existir como pessoa e o ser professor da/na educação infantil.

Assim, as oficinas reflexivas buscaram compor a formação continuada pela produção do projeto institucional curricular que demandou construção e proposição de um formato que articulasse os desejos e as necessidades de ensino-aprendizagem, apontados no CMEI pelos professores do turno matutino. A decisão de deliberarem, coletivamente, o tema principal e os subtemas de trabalho, os fazeres com as crianças por grupos etários (sala) e/ou diferenciados para cada

professor, mediados por relatos de experiência do trabalho na educação infantil do pesquisador, conforme foi solicitado pela diretora do CMEI, foi aceita pelo grupo de profissionais.

As oficinas contemplaram, também, momentos discursivos nos finais dos turnos de trabalho, com leitura de fragmentos de textos que tratavam das narrativas de professores, conceituando e valorizando a experiência desses profissionais, e intervenção com produção de percursos profissionais pela observação de imagens de obras de arte selecionadas pelo pesquisador.

Essas oficinas contaram com a observação dos movimentos formativos produzidos pelos profissionais do CMEI, de acordo com a organização do calendário de formação solicitado a cada instituição de ensino e enviado para aprovação da Secretaria Municipal de Educação, no início de cada ano letivo.

Foram realizadas ainda, como intervenções, três oficinas, solicitadas pelo CMEI, envolvendo professoras e crianças, sendo duas oficinas reflexivas com as professoras do grupo cinco⁴¹ e uma contemplando todas as turmas da escola. Nas duas primeiras, as crianças é que produziram as performances, enquanto na segunda, os professores, organizados entre si, de acordo com as propostas dos projetos de trabalho acordados, criaram personagens e apresentaram, por meio de leituras e performances, para as crianças. Ao final das oficinas, o pesquisador buscou perceber a impressão dos professores que quisessem demonstrá-las a respeito das intervenções como percurso de formação continuada.

⁴¹ Os grupos são formados por um quantitativo específicos de crianças em um professor responsável pela turma. Eles são formados por faixa etária, assim o quantitativo de grupos é composto por grupo I (crianças de 01 a 02 anos de idade), grupo II (crianças de 02 a 03 anos de idade), grupo III (crianças de 03 a 04 anos de idade), grupo IV (crianças de 04 a 05 anos de idade), grupo V (crianças de 05 a 06 anos de idade). Vale salientar que a data corte para a transição das crianças para outro grupo se dá tendo em vista a data de nascimento até 31 de março do corrente ano.

CAPÍTULO III

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELA PUBLICAÇÃO EM PERÍODICOS CIENTÍFICOS: UMA CONTRIBUIÇÃO COM O CAMPO

Elegemos a produção de uma revisão de literatura que contemplasse os estudos no campo da “formação de professores”, focalizando, no seu “subcampo”, a formação continuada de professores na educação infantil. Dedicamo-nos a agenciar reflexões por meio das publicações em periódicos nacionais com missão voltada para educação, em língua portuguesa. Para tanto, optamos por enfatizar tendências projetadas por esses estudos, bem como por observar convergências teórico-metodológicas e suas influências no próprio campo da formação de professores, por meio da produção de indicadores bibliométricos e de fichamentos de leitura e de resumos, além da utilização do *software* Iramuteq.

Neste capítulo, compreendemos o lugar das publicações sobre formação continuada de professores nos periódicos e sua posição em relação à produção geral sobre a formação desses profissionais nesses mesmos veículos. Essa compreensão visou ao nosso encontro com elementos básicos para que a análise textual pudesse ser proposta, tendo em vista o contexto das publicações nessas revistas e os lugares que elas ocupam no movimento acadêmico, elemento analisado ao tratarmos das institucionalidades dos periódicos e dos autores dos textos, buscando enfatizar localidades geográficas, vínculos acadêmicos e relações entre os autores na publicação e nos usos de autores dentro dos textos que são referências na construção.

Assim, nosso objetivo foi produzir uma meta-análise sobre a formação continuada de professores da educação básica com foco na educação infantil, analisando a produção acadêmica no período de 1996 e 2014, devido a promulgação da LDB nº 9394/1996, pela qual se regulamenta o direito à educação sendo que compreendemos que se ampliaram as políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, dialogando com os estados da arte e estados do conhecimento desenvolvidos no campo da formação continuada de professores.

Consideramos a meta-análise como um movimento analítico sustentado em duas direções interconectadas: a horizontal e a vertical. Pela direção horizontal tratamos de uma apresentação de dados cumulativos dentro do interesse da pesquisa e pela qual procuramos ampliar esses dados. Na direção vertical aprofundamos esses dados na perspectiva dialogal com o que foi produzido por outros autores, por meio de bancos e fontes distintas. Assim, as duas direções nos permitem acumular, ampliar, densificar e produzir análises acerca do campo.

A opção pela construção de uma meta-análise se fez, portanto, por consideramos a atenção que os estudos em análise do conhecimento vêm tendo nos debates acadêmicos, contribuindo para avaliar, validar e estimular produções em distintas áreas do conhecimento e, ainda, por concebermos que uma revisão de literatura pode romper com a ideia de que o reconhecimento do campo apenas compõe uma visão geral acerca do objeto investigado, visto que ele mesmo deve adquirir densidade em sua relevância naquilo que se propõe.

Dessa forma, concordamos com Romanowski e Ens (2006) quando afirmam que

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte⁴²” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (ROMANOSKI; ENS, 2006, p. 38-39).

Temos a convicção de que compreender a comunicação da produção é importante para estimular tal produção, bem como para devolver à sociedade e à comunidade científica os resultados que apresentam as possibilidades e as fragilidades do campo, torna significativo para se promover debates e ações que ampliem e efetivem políticas na área investigada e contribui para demonstrar carências de

⁴² Romanowski e Ens (2006) apontaram que a diferença entre estado da arte e estado do conhecimento encontra-se na amplitude que envolve cada um desses estudos. O estado da arte é o tipo de produção de conhecimento geral sobre o campo e o estado do conhecimento trata de um subcampo a ser aprofundado. Nessa mesma direção, Ferreira (2002) salientou que, como ponto comum, os dois tipos de estudos buscam mapear a produção em diferentes campos do conhecimento, revelando focos de interesse e uso de metodologias descritivas por categorias.

investigações, de sustentação teórico-metodológica, de tendências conceituais e apontar necessidades de pesquisas.

Todavia, essas mesmas autoras evidenciaram que a produção nesse campo, apesar de ser relevante, tem demonstrando uma atenção cada vez mais acentuada na produção acadêmica e, de modo geral, é importante ganhar uma atenção ainda maior.

Nesse sentido, concordamos com Vosgerau e Romanowski (2014) ao afirmar que a revisão de literatura ou revisão bibliográfica teria então dois propósitos:

[...] a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. Portanto, nesse tipo de produção, o material coletado pelo levantamento bibliográfico é organizado por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos etc.), e, a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 170).

Para que compreendamos esse campo de avaliação e de apresentação do conhecimento, refletiremos acerca de distintos estados da arte e do conhecimento, lançando diálogos entre o que foi produzido tanto em formação de professores quanto em formação continuada de professores, guiando-nos pela necessidade de compreensão dessa formação na Educação Infantil.

Nesse sentido, apontamos as investigações de Brzezinski (2014), por amostragem, no banco de teses e dissertações da CAPES, contemplando as cinco regiões do Brasil, e nelas, 18 programas de pós-graduação, com o recorte temporal entre o período de 2003 a 2007, que encontrou 1.167 títulos sobre o tema “Formação de profissionais da educação”. A amostra retirada foi de 574 trabalhos, entre teses e dissertações. Nessa investigação, a revisão de literatura foi uma de suas categorizações.

Nesse sentido, corroborando com o que dissemos, a autora apontou um percentual de 2% (10 trabalhos) na categoria de formação continuada de professores, concluindo que é importante que haja um crescimento da atenção rumo à análise da produção concernente a essa categoria, pois, “É uma categoria relevante pelo fato de trazer à luz aspectos que podem oferecer âncoras teóricas para futuros estudos e

objetos de pesquisa, bem como referencial básico para diversos investigadores do campo de formação de professores” (BRZEZINSKI, 2014, p. 37).

Na expectativa de contribuir com o campo, propomos uma revisão de literatura⁴³ que possa ser, pretensiosamente, expansiva, buscando situar o nosso objeto na produção acadêmica em formação de professores e, ao mesmo tempo, comparar o contexto geral de publicações dos periódicos com o publicado em formação e, em especial, ao que diz respeito à formação continuada.

O tratamento dado a esses levantamentos buscaram consolidar os estudos de mapeamento como parte de uma produção que possui densidade capaz de articular as análises reflexivas, as quais nos empreendemos por assumimos fazer inferências que permitirão um olhar aprofundado no campo articulado com as discursividades que sustentam nossas bases teórico-metodológicas, haja vista que consideramos, conforme Romanowski e Ens (2006), que os

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Ao refletir acerca desse nosso movimento, tomamos como base a reflexão de Romanowski e Ens (2006) que salientaram a importância dos estados da arte pelos objetivos desse tipo de pesquisa. Em ocasião esclareceram:

Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição

⁴³ Pontuamos que a nossa intenção é a aproximação com a produção de um estado do conhecimento acerca da formação continuada de professores com foco na Educação Infantil. Para isso, destacamos que faremos apropriações de “estados da arte” e “estados do conhecimentos” já produzidos. Nosso maior esforço se faz na constituição de um estado do conhecimento com foco na formação continuada de professores da/na educação infantil, centrado no professor, no espaço coletivo do CMEI.

dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOSWSKI; ENS, 2006, p.39).

Desse modo, as primeiras aproximações do nosso objeto demonstraram uma reduzida publicação na área de formação continuada de professores da educação infantil nos periódicos investigados, o que nos induziu a um segundo movimento, o de fazer o levantamento de tudo o que foi publicado em formação continuada, selecionar o que foi publicado em formação de professores da educação básica, o que nos levará ao encontro de movimentos de formação continuada de professores na escola, como percursos coletivos, que podem ser relacionados ao nosso objeto de investigação.

Ao nos atermos ao nosso foco, que são os movimentos de formação continuada no CMEI, tomamos rumos que podem ser desenhados de forma a dialogar com: a) os estados da arte que tratam da formação de professores; b) os estados do conhecimento sobre a formação continuada de professores; c) os estados do conhecimento acerca da formação de professores da/na educação infantil; d) os periódicos que dizem respeito à formação continuada de professores e formação continuada de professores da/na educação infantil.

Contamos, como marco principal para discutirmos a formação continuada de professores na educação infantil, com a LDBEN nº 9394/96, visto que foi a partir dessa Lei que a educação infantil passou fazer parte da educação básica como a primeira etapa do ensino. De acordo com Kramer (2005), a discussão acerca da educação infantil, tratando-a como reflexão necessária, já se dera no Brasil em estudos desde a década de 1980, em áreas como antropologia, psicologia e sociologia, pelas quais se discutia a educação na primeira infância como meio de se combater as desigualdades impostas às crianças.

Nesse sentido, compreendemos que essa situação em relação à criança refletira, em décadas anteriores, um vácuo nas preocupações educacionais no que se refere à formação de professores para essa etapa da educação, até que o espaço educacional para essas crianças fosse reconhecido no bojo das necessidades sociais e assumido nos debates acerca da formação continuada dos professores, pois a consolidação de direitos à educação se tece em consonância com a formação

de seus profissionais ou se dará num desalinhavo histórico, devendo ser sanado posteriormente, sempre como dívida histórica.

Desse modo, enfatizamos que a discussão gerada a respeito da formação continuada de professores na Educação Infantil como campo que necessita se ampliar é importante, porque, historicamente, se ampliou a reflexão acerca da formação continuada de professores para o ensino fundamental, em que se concentrava o maior foco das políticas públicas e a produção das instituições de pesquisas. Esse fato é corroborado por Santos (2008) ao constatar, em sua dissertação que analisou teses e dissertações da região Sudeste pelo banco de teses e dissertações da CAPES, a necessidade de maior produção acadêmica em torno da educação infantil, em especial, na formação continuada dos profissionais que atuam nessa etapa educacional.

Apesar de a atenção estar voltada, em maior parte, ao ensino fundamental, é importante destacar que, nos períodos que antecederam à promulgação da LDBEN 9394/96, o foco era bastante restrito no que diz respeito à produção de pesquisas, em seu quantitativo geral, sobre formação de professores. André et al. (1999), ao constatar a elevação do índice de dissertações e teses sobre esse campo no período de 1990-96, salientou que

O número de trabalhos sobre formação de professores, porém, não acompanhou esse crescimento; embora tenha aumentado de 28 para 60, nesse mesmo período, manteve uma proporção estável de 5% a 7 % sobre o total da produção discente (ANDRÉ et al., 1999, 301-302).

Constata-se, também, que o campo mais importante das pesquisas de formação de professores não era a formação continuada e, menos ainda, a formação direcionada à educação infantil. A mesma autora, ao apurar 284 pesquisas produzidas sobre a formação de professores, confirmou que 216 (76%) tratavam da formação inicial, e “[...] 42 (14%) abordam o tema da formação continuada, e, 26 (9,2%) focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente” (ANDRÉ et al., 1999, p. 302).

Vale ressaltar que esse contexto pouco expressivo em relação à pesquisa acerca da formação de professores para a educação infantil estava na contramão do reconhecimento pela Constituição Federal de 1988, pela qual o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos se consolidou como direito básico, porém pouco avanço

se tinha na efetivação desse direito e, desse modo, a academia não focava esse campo como um dos *locus* privilegiado para a pesquisa.

Assim, cabe trazer à reflexão que somente com a LDBEN nº 9394/96 transferindo a responsabilidade da educação infantil aos municípios foi possível traçar panoramas mais significativos no que tange às pesquisas realizadas nessa e para essa etapa da educação básica no campo da formação de professores.

Essa Lei federal fez com que se disparassem os gatilhos em direção da educação infantil trazendo para a discussão questões que há anos vinham sendo provocadas por alguns pesquisadores e militantes dessa causa. Junto a isso e ainda com a transferência aos municípios dessa missão com a educação infantil, estava posta a necessidade de se elaborar programas de formação de professores para atuarem nessa etapa da educação. Ao ter em vista isso, Kramer (2005a), ao se desdobrar sobre o campo da formação de professores da educação infantil, naquele contexto, expôs que:

Muitas instituições têm implementado a formação, contudo, trata-se, em geral, de iniciativas isoladas, desvinculadas de uma política abrangente e reconhecidas oficialmente. Por outro lado, segundo o Plano Nacional de Educação, todos os professores da pré-escola e dirigentes de creches devem ter habilitação específica de nível médio. [...] Tais medidas representam uma estratégia para a seleção do profissional da educação infantil e indicam que as secretarias de educação precisam assumir um papel mais efetivo, investindo na formação de profissionais de creches e pré-escolas (incluindo o que atuam na área) por meio de oferta de cursos passíveis de certificação formal, tanto para professores quanto para auxiliares (KRAMER, 2005, p. 19).

A afirmação da autora faz pensar que, apesar de ser básica a exigência da legislação acerca da formação do profissional da educação infantil, ela não se concretizou de modo geral, sendo efetivada por iniciativas municipais isoladas e por mecanismos não-formais, demonstrando o descumprimento da legislação, o que coadunava com a baixa qualificação desses profissionais. Assim, a entrada em vigor da referida Lei pouco colaborou para garantir os direitos de formação em serviço dos profissionais da educação infantil. A autora também esclareceu que:

A formação oferecida pelos municípios que implementam algum tipo de formação em serviço para os seus profissionais da educação infantil é desigual, predominando atividades eventuais, que tendem à descontinuidade. É bastante reduzida a participação de universidades ou faculdades públicas na formação oferecida pelos municípios. Há parcerias com grupos privados, mas poucos são os projetos que habilitam os profissionais envolvidos, aspecto aqui destacado porque

a habilitação é uma importante iniciativa no que se refere à qualificação, além de ser uma exigência legal (KRAMER, 2005, p. 25).

Pela pesquisa que Kramer (2005) realizou, percebe-se a diferença de avanço da formação de professores para essa etapa em relação à formação de profissionais para as outras etapas da educação básica. Essa assertiva pode ser confirmada pela investigação de André et al. (1999), que evidenciou o lugar significativo da formação continuada em publicações de importantes periódicos da época, até meados da década de 1990.

As autoras visitaram artigos de periódicos dos anos 1990-97 e, em 115 artigos de distintas fontes de publicação, tais como Revista Brasileira dos Estudos Pedagógicos, Tecnologia Educacional, Revista da Faculdade de Educação da USP, Teoria e Educação, Cadernos Cedes, Educação & Realidade, Em Aberto e Revista Brasileira de Educação, a temática Formação Continuada contemplou 26 % dos textos, o que equivale a 30 artigos, e nesses 26% existia uma predominância acerca do processo crítico-reflexivo. Assim expuseram:

Podem-se resumir os conteúdos dos textos sobre a formação continuada em torno de três aspectos: a concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o de processo crítico reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Em sua maioria, as propostas são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético. Nos artigos dos periódicos, o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática (ANDRÉ et al., 1999 p. 305).

Nessa sondagem, no período de 1992 até 1998, foram analisados, pelas mesmas autoras, 70 trabalhos dos Grupos de Trabalho (GT) Formação de Professores da ANPEd⁴⁴, e neles, a formação continuada se destacou com 15 trabalhos (22%) que

⁴⁴ A ANPEd é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. Consulta realizada na página da Instituição em 07/03/2016. <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>

a elencavam como formação em serviço, dando ênfase na abordagem reflexiva da própria prática.

Nos anos seguintes, e ainda ao final do período pesquisado pela autora, deu-se a promulgação da LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), mas, apesar de essa Lei consolidar a formação de professores no ano de 1996, somente seis anos mais tarde foram instituídas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, conforme Resolução do CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.

Essa resolução determinava que a formação desses professores se daria em cursos de licenciatura, em Instituições de Ensino Superior, definindo a formação inicial de professores para educação infantil acoplada à formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental. Esse dispositivo legal teve como base epistemológica para a formação de professores o desenvolvimento de competências⁴⁵. Por esse viés, a atenção foi voltada à formação inicial dos professores para que atuassem na educação infantil. A própria LDBEN nº 9394/96, em seu artigo 62 (BRASIL, 1996), homologado pelo Parecer nº 01/2003 do Conselho Nacional de Educação – CNE, dava espaço para que, nessa etapa da educação básica, atuassem trabalhadores formados em curso médio Normal de docentes.

Apesar de essa abertura ter seus pontos críticos, o parecer informou ainda que

[...] é admitida a formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. É preciso ressaltar que o Artigo 62 integra o corpo permanente da LDB e assim sendo o direito dos portadores de diploma de normal médio (ou o equivalente nas legislações anteriores) é líquido e certo e está assegurado até o fim de suas vidas, mesmo que a legislação venha a ser alterada. Considerando-se o enorme número de questões levantadas, reitera-se especialmente aos portadores de diploma de nível médio, em exercício nas redes públicas que eles têm

⁴⁵ O conceito de competência foi bastante explorado por Perrenoud (2000), que o destacou como sendo “[...] a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 19). Esse conceito foi refletido por Nóvoa (2009) ao afirmar que “[...] nos anos 90, foi-se impondo um outro conceito, *competências*, que assumiu um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental” (NÓVOA, 2009, p. 29). Na tentativa de dar um novo sentido ao termo competência, esse autor sublinha o termo “disposição profissional”, que é tratado por ele como uma sugestão de conceitos mais líquidos que reconhece e assume a profissão como algo identitário que liga o pessoal ao profissional (NÓVOA, 2009).

direito a manterem seus cargos mesmo que não frequentem curso superior [sic]. (MEC/CNE, Parecer nº 01/2003, p. 2)

Desse modo, é possível que a abertura que nos dá a impressão de “desqualificação” dos profissionais para essa etapa da educação, na verdade, resguardava o direito dos professores já atuantes nesse nível de ensino e visava garantir profissionais para atuarem como professores, haja vista havia um quantitativo pequeno de profissionais formados especificamente para atuarem na educação infantil e em diferentes regiões do país, provendo o tempo necessário para que um maior número de professores fossem formados.

Contudo, essa perspectiva de formação inicial, que considerava aptos para essa etapa da educação profissionais com formação de nível médio, é confirmada pela nova redação do mesmo artigo 62, dada pela Lei nº 12796/2013, o que nos faz questionar se, de fato, tal permissividade da lei mantém a finalidade para a qual foi criada, ou seja, garantir profissionais formados minimamente atuando nessa etapa da educação em todas as regiões do país, ou se foi convenientemente corrompida para atender demandas financeiras, alargando a sua permissividade, manifestando a despreocupação com a formação dos professores que atuam na educação infantil. É a faceta da medida emergencial tornando-se política permanente na educação.

É importante, para consolidarmos a nossa reflexão, a percepção de que as pesquisas acadêmicas têm avançado no que tange às investigações e colaborações acerca da formação de professores e, para a nossa análise, a formação continuada que, frente a essa demanda legal, traz em seu bojo a possibilidade de o profissional não ter a graduação como formação inicial. Considerarmos que a formação continuada não tem a finalidade de preencher lacunas da formação inicial, nem tampouco substituí-la, por compreendermos que são processos postos na profissão e que precisam de igual atenção no desenvolvimento da profissionalidade.

Assim, para alargarmos a nossa visão sobre o campo de estudo, numa escolha atravessada pela cronologia da produção de estados do conhecimento, continuamos apresentando, pela pesquisa desenvolvida, André (2009), que ao partir dos resultados e categorizações da sua pesquisa anterior, apresentada no ano de 1999, a respeito da formação de professores, pelos bancos de teses e dissertações da CAPES, considerando o período entre os anos 1990-1998, conforme resultados

apresentados por nós anteriormente, a situação da produção de pesquisas voltadas para a formação continuada de professores, no período compreendido entre os anos de 1999 a 2003.

A autora adverte que, das 8.280 teses e dissertações analisadas por ela em sua pesquisa, 1.184 trataram da temática “formação de professores”, o que revela, segundo a autora, que, em cinco anos, de 1999 a 2003, o aumento da produção de pesquisas nessa temática, em relação ao período de 1990 a 1998, aumentou 8%, ou seja, o percentual que era de 6% nos oito anos de 1990 a 1998, nos seis anos seguintes passou para 14%. Se nos primeiros anos da década de 1990 o crescimento ainda tímido das pesquisas nessa temática pode ter sido motivado pela chegada de autores internacionais sobre a profissionalização docente e pelas reformas educativas, nos anos próximos da década de 2000, ficou marcada pela necessidade de “[...] conhecer o que pensam e fazem os professores: quais suas concepções, suas representações, seus saberes e suas práticas” (ANDRÉ, 2009, p. 49).

No que se relaciona com a temática formação continuada, de um total de 1.184 pesquisas abrangendo a formação de professores, a produção correspondente foi de 21% (254 trabalhos), a formação continuada, subcategorizada pela autora como “Projetos, propostas e programas”, contou um total de 143 trabalhos e, “Saberes e práticas pedagógicas”, com o número total de 111 trabalhos. Diferentemente da pesquisa anterior, do período de 1990 -1998, que identificava apenas 14.8% de trabalhos voltados à formação continuada num total de 284 pesquisas sobre a formação geral de professores.

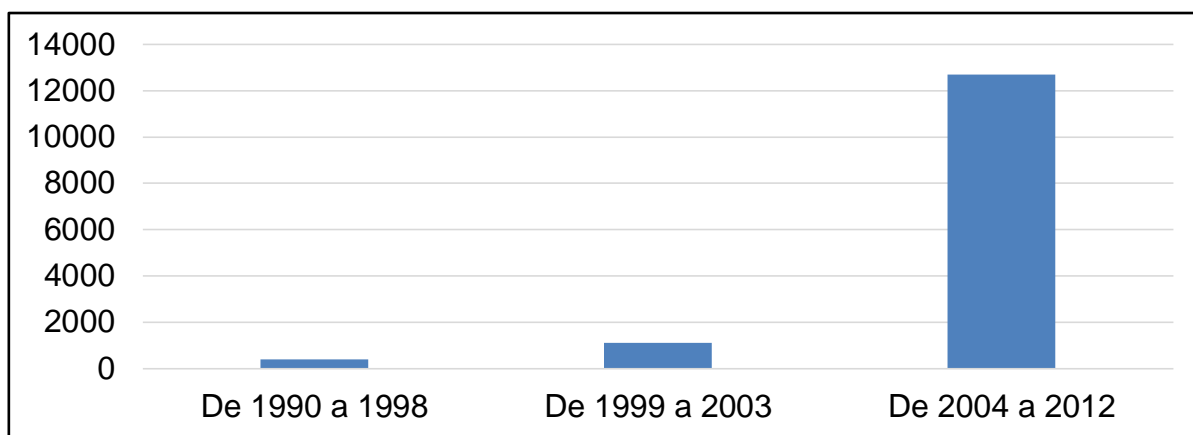
A mais atual análise dos textos realizada pela autora, até o ano de 2003, apontou que a preocupação com os processos de aprendizagem dos professores ao longo da carreira foi maior que a preocupação com a aprendizagem dos professores na formação inicial.

Na intenção em ampliar a compreensão do campo de estudos, Astori (2014), em sua dissertação acerca da formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, propôs um reconhecimento do campo acerca da Formação Professores e da Formação Continuada de professores, no Banco de Teses e

Dissertações da CAPES, no período de produção entre 2004 a 2012 e, do GT 8 da ANPEd, considerando os estados do conhecimento já desenvolvidos por outros autores entre 1998 a 2008, buscando contribuir com o seu levantamento, preenchendo, com esses bancos, a lacuna de 2009 a 2012.

No que se refere ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a autora levanta os dados a partir do descritor “formação de professores”, que apontou que a investigação pela pós-graduação sobre a formação de professores saltou, significativamente, de um quantitativo de 1.029, no primeiro ano em evidência (2004), para 1.796 no último ano (2012), marcando um aumento comparativo entre o primeiro e último ano analisados pela autora de 74%. A autora afirmou que o quantitativo de teses e dissertações no banco com esse descritor chegava a 12.829 trabalhos. Ao evidenciar esse crescimento, a autora apresenta o Gráfico 1, conforme demonstramos a seguir:

Gráfico 1 — Quantidade de teses e dissertações defendidas sobre formação de professores entre 2004 e 2012



Fonte: Astori (2014, p. 74).

É possível perceber, também, no trabalho da mesma autora, a situação das produções de teses e dissertações abrangendo temáticas que contemplam a Formação Continuada de Professores, em que a pesquisadora identificou 3.664 teses e dissertações. Isso implica dizer que o crescimento que se deu acerca dessa temática esteve na casa dos 28% no período de 2004 a 2012, crescimento maior que no período anterior, investigado por André (2009), nos anos de 1999 a 2003, que apresentou um crescimento de 21%.

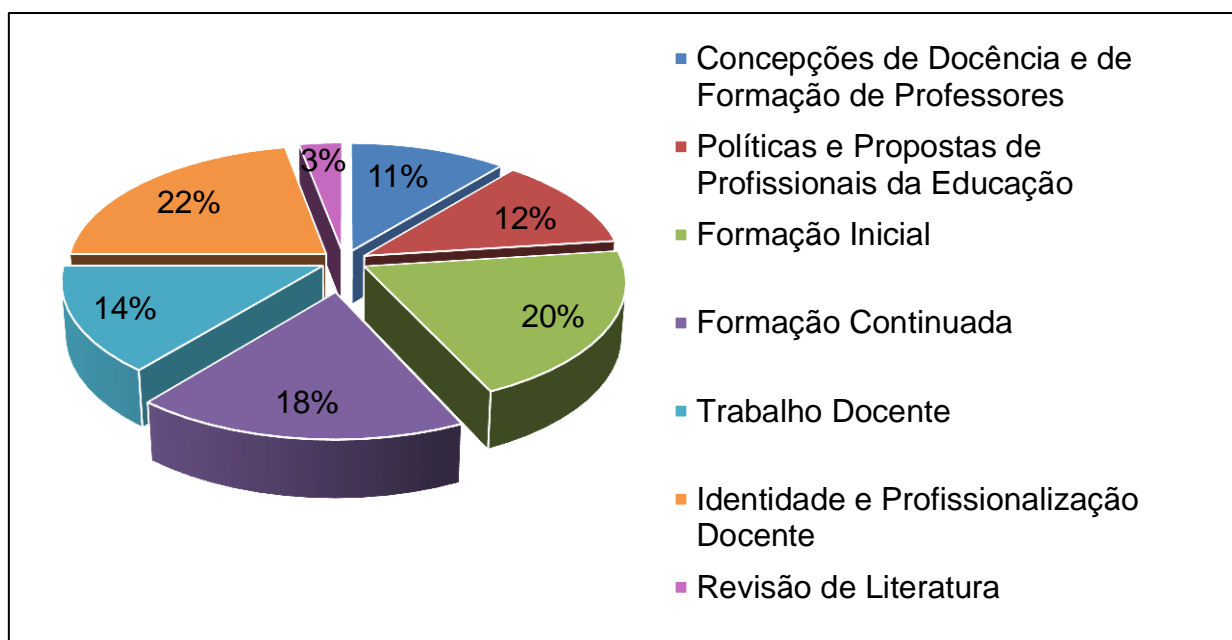
Outro importante levantamento a ser considerado por Astori (2014), trata da apresentação de trabalhos no GT 8 (“Formação de Professores”) da ANPEd, produzidos no período de 2009 a 2012, que considerou os levantamentos feitos por Brzezinski (2009), que se desdobrou sobre o período entre 1992 a 2008. Astori (2014), na intenção em produzir o complemento de dados de 2009 a 2012, manteve as mesmas categorias e descritores apresentados por Brzezinski (2009).

Assim, os descritores selecionados foram: “formação continuada”; “formação permanente”; “processos formativos”; “formação de professores em serviço”; “formação contínua”; “formação contínua em serviço”; “educação contínua”; “formação docente continuada”; “autoformação”.

Para compreendermos o percurso feito por Astori (2014), demonstramos o ponto que tece com o trabalho de Brzezinski (2009), que identificou 70 trabalhos no primeiro recorte temporal, dentre os quais 24% tratando da formação continuada de professores e, no segundo recorte, feito pela mesma autora, de 1999-2008, que num total de 118 textos, identificou 18% tratando dessa temática.

As categorias dessa autora que serviram de base para Astori (2014) são as que se apresentam no Gráfico 2:

Gráfico 2 — Categorias de análise e percentual de ocorrência entre 1999 - 2008



Fonte: Brzezinski (2009, p. 93).

No período proposto por Astori (2014), de 2009 a 2012, foram encontrados 86 trabalhos apresentados no GT 8, desse total, 10 trabalhos (11%) tratou da Formação Continuada de Professores. Com isso, visualizou-se que, nesse tempo, a atenção sobre essa formação foi mantida, pois, em 16 anos o percentual da produção do campo da formação de professores, de acordo com Brzezinski (2009), esteve entre 18 e 24% e Astori (2014) constatou que, em apenas em 4 anos, o percentual de 11% esteve voltado a esse tipo de formação. Dessa forma, o levantamento de Astori (2014), apesar de apresentar um percentual menor que Brzezinski (2006), baseou-se em um tempo menor, e, ainda, marcado pelo otimismo quantitativo do último ano, o que demonstra um crescimento na produção.

3.1 UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao ter em vista um cenário de produção otimista no campo da formação de professores e da formação continuada de professores, vale questionar como anda o campo da formação de professores na educação infantil.

Ao tratar desse campo, Guimarães et al. (2008), ao buscar essas respostas pela sua pesquisa, objetivando dar visibilidade a produção nessa área da formação de professores e na intenção de compreender como têm se caracterizado esses tipos de pesquisas para essa etapa da educação básica, no período entre 1996-2006, procurou por trabalhos no banco de dados da ANPEd, disponíveis nos GT de Educação Infantil, de Políticas Públicas e de Formação de Professores, e nos periódicos nacionais e internacionais *Qualis A* (conforme definido pela CAPES no ciclo de avaliação que correspondia à qualificação feita no ano de 2004). Essa autora utilizou os descritores “infância”, “criança”, “educação infantil”, “formação de professores”, “professor”, “práticas de formação”. Nesse sentido, foram encontrados 18 textos no banco da ANPEd e 08 textos nos periódicos.

A partir de buscas por regularidades nos trabalhos, foram analisados 17 textos (12 da ANPEd e 05 de periódicos). As categorias pelas quais se procurou regularidades formam o total de seis, a saber: 1) Aspectos da formação docente e de suas práticas; 2) Papel dos profissionais que atuam com crianças pequenas; 3) Saberes e

experiências necessárias ao profissional que atua com crianças pequenas; 4) A concepção de criança que está explícita ou implícita; 5) Função social da educação infantil e; 6) A concepção de educação infantil que está implícita ou explícita no texto.

No que diz respeito à formação continuada, a autora apontou 11, dos 17 trabalhos discutindo a temática. Em sua análise, ficou demonstrada a valoração dada ao campo da formação de professores da educação infantil. Em relação aos textos analisados, 07 trataram da formação como acontecimento em serviço, 01 apenas apontou o contexto do trabalho e 03 não demonstraram o *lócus* dessa formação.

Nessa mesma direção, que aponta o campo de formação de professores da educação infantil, Ujiê (2014), em trabalho apresentado ao segundo Simpósio Luso Brasileiro em Estudos da Criança, produziu reflexão baseada no levantamento de produções no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, compreendendo o período de 2000 a 2012, acerca da formação de professores para a educação infantil, desenvolvido pela abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, tendo como descritor “formação de professores da educação infantil”. Nesse sentido, foram encontradas 956 produções (780 dissertações e 176 teses).

Ao restringir o universo apenas para a educação infantil, foram considerados 238 produções (214 dissertações e 24 teses) para a análise dos resumos. A autora, apesar de detectar um significativo aumento nas produções no que tange à produção relativa à formação de professores da educação infantil, relatou que a formação continuada se apresentou incipiente em dissertações de mestrado. Demonstrou, também, que a prevalência dessa produção está na região Sul e Sudeste do país, com 44,9 % da concentração.

Quanto à investigação da autora acerca da produção de teses de doutorado, na temática, no quantitativo de 24 resumos analisados, foi realizada a distribuição em 05 categorias: 1) Apresentação temática; 2) Objetivos da pesquisa; 3) Base teórica; 4) Método e quadro metodológico de encaminhamento da pesquisa e; 5) Principais resultados avançados. Para tanto, salientou que 16 (66,7%) trabalhos versavam sobre a formação continuada em redes, apontando, de modo diferenciado das dissertações (mestrado), uma atenção dada a esse campo da formação, e destacou

a relevância de se produzir formação de professores da educação infantil, centrada na escola, como processos coletivos e em serviço.

Santos (2008), ao analisar em sua pesquisa de mestrado, 15 teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação das universidades públicas da região Sudeste, no período de 1996 a 2004, encontradas no banco de teses e dissertações, busca analisar a formação continuada de professores da educação infantil. A sua análise deu-se pela abordagem qualitativa, com investigação bibliográfica-documental, utilizando para o tratamento dos dados a análise de conteúdo desenvolvido por Bardin (2004) e com base em três concepções teóricas de formação de professores: a tecnicista, a reflexiva e a crítico-reflexiva.

Nesse sentido, como marco de análises, buscou nessas pesquisas as concepções de criança, o referencial teórico e as perspectivas de formação continuada nas quais os pesquisadores embasam-se. Assim, a concepção de criança foi abordada como: sujeito histórico, cidadã de direitos e como sujeito psicológico afetivo e cognitivo. No referencial teórico houve a predominância da perspectiva de formação calcada na concepção de profissionais reflexivos e críticos-reflexivos e, em menor escala, os referenciais foram dados pelos estudos antropológicos, pelas representações sociais e pelo materialismo histórico.

Entre os temas mais investigados, a autora encontrou as políticas para a formação continuada, a análise de formação continuada, a análise sobre a prática docente, identidade e desenvolvimento profissional, formação continuada de professores da educação infantil no âmbito do curso normal superior e representações sociais. Nessa direção, salientou que o espaço para a formação continuada de professores dá-se na escola em jornada de trabalho, fazendo-se uma luta contínua para afirmação da identidade própria de formação com foco nessa etapa educacional.

Somado a isso, constatou que a formação continuada, em sua maioria, foi proposta pelos pesquisadores, identificando que nenhuma escola tinha um modelo de formação sistematizado e que os aspectos e práticas, privilegiados na formação, apontaram para a importância de questões pessoais dos profissionais, tais como: biografia, formação escolar, entrada na profissão e desejos futuros. A autora cita, também, que foram encontradas pesquisas, com caráter documental, com foco na

discussão da formação política pela intervenção social desse profissional e pelos documentos oficiais.

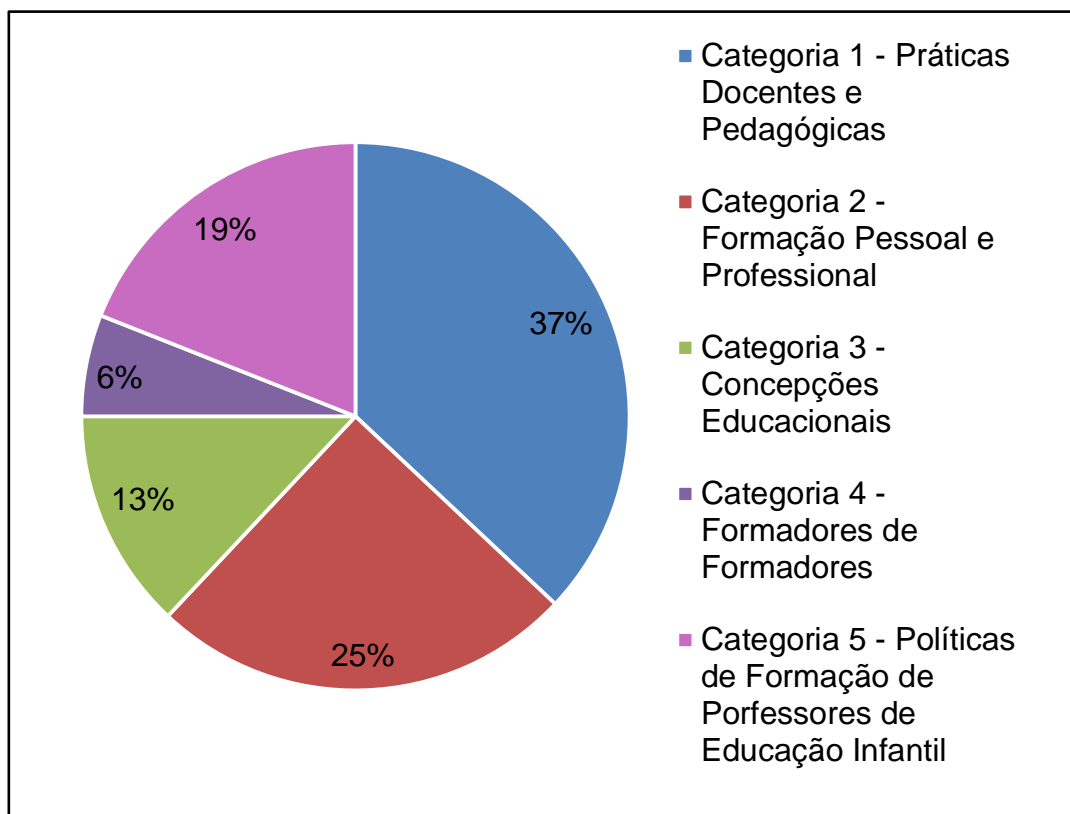
Entretanto, a autora salientou que, em sua busca, ficou evidente a importância dada à formação continuada de professores que atuam na educação infantil por essas pesquisas. Todavia, esse campo precisa se expandir mais em comparação ao campo de formação de professores em outros níveis de ensino e a outras dimensões da formação desses profissionais.

Nessa linha, Santos e Sivieri-Pereira (2015) produziram análises do mesmo campo pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES sobre a formação continuada de professores de educação infantil, entre o período de 2011-2012, com o intuito em construir um *ranking* das abordagens dessas pesquisas acerca dessa formação. Elegeram como descritores: formação continuada de professores de educação infantil, Formação continuada de professores e educação infantil.

No total, foram encontrados 88 registros (74 dissertações e 14 teses), desse total foram selecionadas 16 pesquisas (13 dissertações e 3 teses) para compor o quadro de análise, por proporem, como objeto de estudo, a formação continuada de professores da educação infantil, estando excluídas todas as outras que não apresentaram esse objeto.

As autoras distribuíram as análises em 05 categorias: Práticas docentes e pedagógicas, Formação pessoal e profissional, Concepções educacionais, Formadores de formadores, Políticas de formação de professores da educação infantil. A distribuição foi apresentada pelas autoras como segue no Gráfico 3:

Gráfico 3 — Percentual de distribuição de teses e dissertações por categorias



Fonte: Santos e Sivieri-Pereira (2015, p. 07).

Apesar de as pesquisas apresentarem um movimento acadêmico com certo otimismo, no que diz respeito ao crescimento das pesquisas nesse campo, bem como à sua dinâmica temática, relacionadas ao campo da formação continuada de professores, até o ano de 2012, é importante não perder de vista os dados trazidos pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2014)⁴⁶, nos quais são apontadas preocupações em relação à formação continuada desses profissionais em todas as regiões brasileiras.

Apenas para termos uma amostra geral apresentada nesse anuário, do total de 200.748 mil docentes atuando na região Sudeste do Brasil, no ano de 2012, na educação infantil, apontou-se que 126.808 (63,17%) não tinham formação

⁴⁶ O Anuário Brasileiro da Educação Básica é um produto da articulação do movimento “Todos pela educação”, utilizando fontes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelas informações do Censo Escolar e do sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), tabuladas para publicação, de responsabilidade do Ministério da Educação. Nessa publicação (ano de 2014), o foco foi o Plano Nacional de Educação (PNE), que oferece propostas de questões significativas a serem encaradas. Nessa edição, o anuário detalha e discute, com estatísticas, as 20 metas propostas no projeto do PNE.

continuada. Esse dado, apesar de ter sido produzido há 04 anos, faz-nos ficar alerta ao quantitativo produzido de formação continuada, ao tipo de formação continuada, e a como e onde se tem produzido essas formações.

É imprescindível reconhecer o papel importante desse tipo de formação em seus distintos movimentos, certificados ou não certificados. Salientamos que o Anuário de 2015, que traz dados estatísticos do período de 2013, não sinaliza a formação continuada dos professores da educação infantil, não trata de pós-graduação ou de quaisquer outros tipos de formação continuada certificada ou não certificada e, por isso, permaneceram com os dados do anuário de 2014, que apresenta dados até o ano de 2012.

A existência ou não da certificação diz, significativamente, respeito às pesquisas realizadas nas escolas por acadêmicos, em especial, ao que tange às investigações com foco de intervenção, como é o nosso caso, pois tal intervenção não estará acoplada ao certificado a ser entregue aos professores.

Para que compreendamos o campo da formação continuada mais profundamente, naquilo que tem sido publicado a seu respeito, sobre os motivos das escolhas de publicações, os aspectos conceituais abordados, o alinhamento teórico-metodológico das pesquisas, sua colaboração com o campo, os espaços/tempos onde acontecem essas formações e quais dimensões disso têm sido valorizadas, torna-se importante uma busca rigorosa por publicações em periódicos da educação.

3.2 ESTUDOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PERIÓDICOS CIENTÍFICOS: UMA REFLEXÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A nossa opção pelos periódicos para levantamento de publicações da produção deu-se por considerarmos que eles são fundamentais para a socialização das pesquisas, divulgando, consolidando e/ou questionando as tendências em formação de professores e, ainda mais, cruzamos com os estados do conhecimento de outros autores apontados por nós com o quantitativo de publicações.

Soma-se a isso, a necessidade de desenvolver um estado do conhecimento para aprofundar no campo pelo viés da publicação em periódicos educacionais nacionais, já que outros autores o fazem com densidade teórico-metodológica, concentrando-se em bancos de teses e dissertações e eventos científicos.

Dessa forma, corroboramos com Biojone (2003) que, ao discutir a evolução dos periódicos científicos, esclarece a importância que esses veículos informativos têm na divulgação das pesquisas para as comunidades científicas, bem como na formalização do conhecimento, e ainda, como memória e arquivo desse conhecimento. Para a autora

[...] o periódico científico pode permitir e estimular a comunicação científica entre pesquisadores e comunidades científicas distintas, favorecendo dessa forma, o desenvolvimento, a atualização e o avanço das pesquisas científicas e, como consequência, da ciência (BIOJONE, 2003, p. 44).

Desse modo, a autora salienta que “[...] o periódico científico pode, pelas razões citadas anteriormente, ser considerado como a base do conhecimento coletivo, refletindo dessa forma a produção científica de uma determinada época” (BIOJONE, 2003, p. 44).

Confiantes que o caminho pelos periódicos pode nos render potentes reflexões sobre o campo, tomamos como fontes alimentadoras todos os textos publicados a partir de 1996 pelas revistas brasileiras com a missão voltada para educação, com qualificação A (*Qualis* A1 e A2), conforme anunciado pela lista de qualificação CAPES⁴⁷, e que buscaram discutir a formação continuada de professores e a formação continuada de professores da educação infantil.

A fim de mantermos a maior equidade possível entre os periódicos, a nossa busca textual considerou todos os tipos de textos que aparecem em todas as edições.

⁴⁷ Os critérios *Qualis* CAPES de estratificação dos periódicos se desenvolveram, na maior parte das áreas de conhecimento, entre 1998 a 2000, como necessidade para garantir a qualidade dos periódicos que carregariam o selo dessa Instituição. Nesse sentido, Ribeiro (2015), ao permear a historicidade dos movimentos de avaliação que culminaram nos critérios de avaliação da CAPES no formato atual, apontou que essa necessidade surgiu pela crescente busca de se reconhecer um sistema único de classificação, na tentativa em dar uniformidade aos processos avaliativos. Demonstrou, ainda, que urgente se fez avançar pelo terreno internacional nesse reconhecimento e, portanto, precisou-se criar meios para que se pudesse lançar critérios pontuais para desenvolver políticas de incentivo nessa direção. Soma-se a isso, a importância de produzir critérios claros, visto que a avaliação desses periódicos interferiria diretamente no apoio da CAPES aos programas de pós-graduação no Brasil, que o *Qualis* seria um meio para se empreender uma disputa na produção científica, aumentando a produtividade vinculada a uma maior qualidade produtiva. Em educação, o primeiro triênio avaliado na perspectiva do *Qualis* CAPES ocorreu no ano de 2004, com avaliação dos anos de 2001, 2002 e 2003.

Desse modo, focamos em apresentações, editoriais, artigos, relatórios e relatos de pesquisas, publicações de documentos, resenhas, resumos, entrevistas, relatos de experiência, divulgação de publicações e em outros textos que eram apresentados pelos sumários.

A escolha das revistas com qualificação A1e A2 deu-se devido ao fato de assumirmos a mais alta classificação dada pela CAPES no ano de 2015, compreendendo que esses periódicos têm uma maior divulgação, centrada em campos específicos do conhecimento, apesar de entendermos que nem todos os textos são considerados nesses estratos, pois a mesma classificação não se aplica a todos os períodos investigados.

Nesse sentido, apontamos o quadro 1, disponibilizado por essa Instituição acerca dos critérios básicos de estratificação da revista com *Qualis-Ensino* (2015, p. 2):

Quadro 1 – Chave de estratificação dos periódicos científicos Qualis Ensino

Indexação Critérios para classificação de revistas Escopo	Indexada no ISI/ Scopus ou ERIHINT 1	Indexada no Scielo ou ERIHINT 2	Outras bases CAPES ou ou ERIHNA T ou W	Acessível no portal CAPES	Acesso livre no Google acadêmico	Revista com circulação em escolas
Especializada ⁴⁸	A1	A2	B1	B2	B3	B4
Multidisciplinar	A2	B1	B2	B3	B3	B5
Disciplinar afim com Ensino ⁴⁹	B1	B2	B3	B3	B3	B5
Disciplinar ⁵⁰	B2	B3	B4	B4	B5	B5
Outras ⁵¹	B3	B4	B5	B5	B5	B5

Fonte: CAPES (2015).

Desse modo, corroboramos com Gonçalves et al. (2006) que adverte que

A qualidade de uma revista científica não é um valor facilmente mensurável ou completamente tangível, pois sua estrutura é formada por um conjunto de diversos aspectos, como: conteúdo, forma de apresentação, normalização e produção editorial (GONÇALVES et al., 2006, p. 174).

E mais, que

As revistas podem ser avaliadas para diferentes propósitos, sendo os mais comuns, a seleção para indexação em bases de dados, financiamento de publicações, desenvolvimento de coleções, mensuração da produção científica, ou impacto do conteúdo científico, e o resultado dessas avaliações pode ser bastante diferente, dependendo dos critérios e métodos adotados (GONÇALVES et al., 2006, p. 174).

⁴⁸ Revistas especializadas em pesquisa em ensino de /educação/cognição/aprendizagem, palavras chave consideradas em português e inglês, e preferencialmente, constante no título ou na descrição do escopo do periódico.

⁴⁹ Revistas especializadas em pesquisas nas áreas de interface com o Ensino, o campo das Ciências Humanas ou das Ciências Naturais, que publiquem artigos de contribuições desses campos ao Ensino ou sobre Ensino de conteúdos da Área.

⁵⁰ Disciplinas de outros campos revelando atividade e competência para a geração de conhecimento como fruto da pesquisa de docentes vinculados aos PPGEs da Área.

⁵¹ Quaisquer outras revistas indexadas que não se enquadrem nos critérios acima C= Revistas não indexadas em geral e/ou que não se enquadrem nos critérios acima.

Diante disso, elencamos que o nosso interesse não foi o de discutir a competência teórico-metodológica das revistas, mas compreender a situação das publicações em Formação Continuada de Professores e Formação Continuada Professores da educação infantil, refletindo acerca do aumento e densidade da produção da área, conforme apresentado por Guimarães et. al (2008), Santos (2008), André (2009, 2010 a b), Brzezinski (2014), Astori (2014), Ujiie (2014), Santos e Sivieri-Pereira (2015), cada autor focado em bancos e períodos distintos e/ou aproximados, em contraposição à tímida publicação em periódicos nacionais, nesse mesmo campo, conforme será salientado por nós.

Buscamos visualizar a interferência que a classificação do periódico tem no quantitativo de textos publicados e produzidos em Formação Continuada de Professores e, por conseguinte, analisar as tendências teórico-metodológicas que se consolidam na área da formação de professores na educação infantil e sua consonância com a produção acadêmica nas concepções de formações de professores, nos espaços/tempos formativos, nas tematizações e metodologias.

3.2.1 Apontamentos acerca do Qualis-Periódico

Elencamos que as discussões em torno do processo de estratificação das revistas pela CAPES dão-se periodicamente. Atualmente a avaliação dos periódicos é anual. Consideramos ainda que, como as regras para a estratificação das revistas passam por mudanças periódicas, pode haver deslocamentos de quem publica por conta da mudança do *Qualis*.

Portanto, as regras podem interferir, significativamente, no quantitativo da publicação, pois, de modo geral, essas publicações são produções de pesquisadores dos programas de pós-graduação que dependem desses índices para serem somados à nota de avaliação da CAPES para que os programas, aos quais estão vinculados, recebam investimentos e/ou se mantenham como programas reconhecidos por essa Instituição.

É de suma importância enfatizar o percentual máximo de periódicos que devem se situar nos estratos superiores (soma de A1 + A2) do *Qualis*, que deve compreender,

no máximo, 26%. Portanto, não se pode falar de melhor ou pior qualidade textual tendo como base apenas o que é lançado em periódicos de classificação A1 e A2, já que a própria classificação é uma forma de garantir uma hierarquização dos estratos, determinando os periódicos que devem ou não estar nessa hierarquia.

Vogel (2015), em sua tese de doutorado, na qual demonstrou os processos CAPES de avaliação dos programas de pós-graduação e dos periódicos ao longo dos anos, salientou que essa classificação e a fixidez dos percentuais de acesso aos estratos *Qualis* é arguida pelo Conselho Técnico e Científico da CAPES (CTC) como uma necessidade de garantir que a passagem de um estrato mais baixo para um mais alto não fosse apenas um mero trâmite burocrático. Foi nesse sentido que se criou esse modelo A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C.

A classificação dos periódicos em A1 e A2 tem como uma de suas mais importantes bases, a indexação na *Web of Sciences*⁵² que, segundo Vogel (2015), vem congregando cada vez mais adeptos. Essa autora expôs que o crescimento mundial da indexação nessa base de dados científica tem apresentado crescimento desde 1998.

Segundo a autora, a participação dos periódicos brasileiros nessa base de dados foi de quase 10% no triênio de 1998-2000, mas caiu para 7,88% no triênio de 2010-2012. A CAPES se respalda nisso para a adotar medidas com a intenção de aumentar a participação dos periódicos brasileiros no cenário internacional e essas medidas fazem parte do Plano Nacional Pós-graduação (PNPG) 2011-2020. Isso se reflete em um critério específico para que o periódico se torne *Qualis* A1 ou A2, a indexação em bases internacionais de dados científicos.

Reiteramos que a questão sobre a qual nos debruçamos faz-nos pensar os periódicos elencados, por nós, não como aqueles mais elevados nos estratos de publicação, mas pela compreensão de que essa classificação impacta fortemente na produção dos programas de pós-graduação e, associados a outros elementos, impacta em políticas de financiamento desses programas, pelos quais cruzaremos

⁵² De acordo com Vogel (2014), A *Web of Science*, é uma das maiores bases de dados bibliográficos do mundo, uma importante fonte para a classificação dos periódicos nos quais os programas de pós-graduação do Brasil publicam. “[...] é responsável por diversos índices: como Social Sciences Citation Index – SSCI; Arts & Humanities Citation Index – AHCI; Journal Citation Reports – JCR entre outros produtos” (VOGEL, 2015, p. 64).

os nossos levantamentos pelos periódicos, uma vez que produziremos nossas reflexões como diálogos com os estados da arte e os estados do conhecimento produzidos pelos autores que apresentamos, aqui, como significativos para nossa discussão acerca dos estudos de mapeamentos.

Biojone (2003), ao comentar acerca da avaliação dos periódicos, esclareceu que essa preocupação em avaliar está intimamente ligada ao crescimento da produção e publicação de artigos, refletindo a concorrência, visto que os pesquisadores que mais publicam, em especial nos periódicos de mais alta classificação, têm a ascensão da sua carreira favorecida, ganhando espaço no cenário da pesquisa. Nesse sentido, a autora aponta que:

Publicar artigos, atualmente, é prova de atividade científica e acadêmica, que pode garantir uma boa avaliação do pesquisador pelas Universidades e agências de fomento — avaliação essa que avalia de acordo com o periódico em que se publica o artigo, ainda que muitas vezes, o fato de publicar não signifique que a informação científica ali vinculada seja original e de boa qualidade (BIOJONE, 2003, p. 45).

Apesar de a publicação em periódicos de alta estratificação, conforme definido pela classificação CAPES, que leva em conta a avaliação de pares na aceitação de uma ou outra publicação, podemos assinalar que a nossa reflexão acerca dos textos, que por sinal passará pela aproximação da avaliação bibliométrica, não têm a intenção de se aprofundar em tais processos e meios pelos quais as revistas selecionam os textos, pois sentimo-nos alertados por Biojone (2003) de que a neutralidade dos pareceristas, apesar de criteriosa, pode não ter ampla uniformidade, podendo levar em conta critérios que possam beneficiar algumas instituições e/ou pesquisadores, em prejuízo de outros, pelos próprios formatos das avaliações.

A nossa busca nos periódicos de *Qualis* A1 e A2 tem por objetivo selecionar aqueles que têm como missão assuntos educacionais, conforme se constata em página própria na internet (*website*) dessas revistas. Junto a isso, afirmamos que o ano referencial para iniciarmos a contagem dos textos foi 1996, porém, os periódicos que datam de períodos posteriores o fazem devido ao seu início de publicação. Esses elementos podem ser vistos abaixo (Quadro 2) de acordo com o *Qualis*:

Quadro 2 – Ano inicial da contagem dos textos por Revista considerando os respectivos períodos de publicação

Identificação dos periódicos	Qualis periódico	Ano
Revista Paideia	Qualis A1	1996
Educação & Sociedade	Qualis A1	1996
Educar em Revista	Qualis A1	1996
Revista Ensaio	Qualis A1	1996
Revista Brasileira de Educação	Qualis A1	1996
Revista Avaliação	Qualis A1	1996
Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas	Qualis A1	1996
Ciência e Educação - UNESP	Qualis A1	1996
Revista Pró-Posições	Qualis A1	1996
Revista Educação e Pesquisa	Qualis A1	1996
Cadernos de Pesquisa	Qualis A1	1999
Revista Educação e Realidade	Qualis A1	1999
Educação em Revista	Qualis A1	1999
ETD Educação T. Digital	Qualis A1	2006
Caderno CEDES	Qualis A2	1996
Revista Educação e Filosofia	Qualis A2	1996
Revista Estudos em Avaliação Educacional	Qualis A2	1996
Revista Brasileira de Educação Especial	Qualis A2	1996
Revista Investigação em Ensino de Ciências	Qualis A2	1996
Revista Brasileira de Educação Pública	Qualis A2	1996
Revista Educação em Questão	Qualis A2	1996
Revista Ensaio Pesquisa em Educação e Ciência	Qualis A2	1999
Revista Brasileira de Política e Administração de Educação	Qualis A2	2000
Revista Diálogo Educacional	Qualis A2	2000
Revista Currículo sem Fronteira	Qualis A2	2001
Revista Brasileira de História da Educação	Qualis A2	2001
Caderno de História da Educação	Qualis A2	2002
Revista da Educação PUC - RS	Qualis A2	2004
Caderno de Educação UFPL	Qualis A2	2004
Revista E-Currículo	Qualis A2	2005
Revista Práxis Educativa	Qualis A2	2006

Fonte: Dados produzidos pelo autor (2016).

Sob essas considerações, mapeamos os periódicos com os descritores que elegemos como significativos na denominação da Formação de Professores, para produzirmos maior aproximação com a nossa empreitada. Assim, apresentámo-los:

- a) Formação de professores (formação de docentes, formação de educadores);
- b) Profissionalização docente;
- c) Educação de professor;
- d) Formação continuada de professores (formação continuada de docentes);

- e) Formação continuada de professores na/da educação infantil (formação de docentes);
- f) Formação continuada de professores na/da educação infantil centrada na escola (formação de docentes na/da educação infantil centrada na/da escola);
- g) Formação de professores em serviço.

Destacamos que a nossa busca se deu pela internet, nos *sítes* dos periódicos e no seu espaço de sua indexação, quando existia, na base de dados da Biblioteca Científica Eletrônica em Linha (*Scientific Electronic Library Online – SciELO*)⁵³. A nossa maior opção foi pelo *site* próprio da Revista, visto que, na maior parte dos casos, os periódicos se indexaram à SciELO em período posterior ao início do nosso período marcado para investigação. Em outros casos, uma parte dos textos estava concentrada no *site* do periódico e a outra parte estava disponível apenas pela indexação.

Os periódicos investigados foram os nacionais e os textos contabilizados estavam publicados em língua portuguesa. Visualizamos que a organização das edições se compunha, na sua maioria, em distintas seções que não apresentavam, de modo geral, padrões, nem em diferentes edições, nem por ano de publicação. Soma-se a isso, o fato de que a visualização de algumas seções, em alguns sites das revistas, ora se mantinha, ora era extinta e, em alguns casos, reaparecia no decorrer do tempo (APÊNDICE D).

Nesse sentido, foram encontrados nas 31 revistas *Qualis A1* e *Qualis A2*, o total absoluto de 17.142 textos (sendo 9.765 em “A1” e 7.377 em “A2”), conforme distribuídos na Tabela 1, a seguir:

⁵³“SciELO - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet. Especialmente desenvolvido para responder às necessidades da comunicação científica nos países em desenvolvimento e particularmente na América Latina e Caribe, o modelo proporciona uma solução eficiente para assegurar a visibilidade e o acesso universal a sua literatura científica, contribuindo para a superação do fenômeno conhecido como 'ciência perdida'. O Modelo SciELO contém ainda procedimentos integrados para medir o uso e o impacto dos periódicos científicos” (Consultado em: 24/04/2016; disponível em:< <http://www.scielo.org/php/level.php?component=56&item=1&lang=pt>>

Tabela 1 – Quantitativo absoluto de textos produzidos pelos periódicos no período de 1996 a 2014

Nome dos periódicos	Qualis periódico	Total
Educação & Realidade	Qualis A1	607
Cadernos de Pesquisa	Qualis A1	366
Ensaio (Fundação Cesgranrio)	Qualis A1	399
Educação em Revista	Qualis A1	419
Ciência e Educação –Unesp	Qualis A1	614
Paideia	Qualis A1	641
Revista Avaliação	Qualis A1	675
Revista Educação e Pesquisa	Qualis A1	702
Revista Brasileira de Educação	Qualis A1	808
Revista Pro-posições	Qualis A1	860
Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas	Qualis A1	862
Educar em Revista	Qualis A1	893
Educação & Sociedade	Qualis A1	1146
Etd Educação T. Digital	Qualis A1	773
Caderno Cedes	Qualis A2	414
Estudos em Avaliação Educacional	Qualis A2	457
Curriculum sem Fronteira	Qualis A2	345
Revista Brasileira de Educação Especial	Qualis A2	512
Investigação em Ensino de Ciências	Qualis A2	349
Revista Brasileira de Política e Administração Educacional	Qualis A2	386
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	Qualis A2	439
Revista Brasileira de História da Educação	Qualis A2	394
Revista Educação PUC– RS	Qualis A2	459
Práxis Educativa	Qualis A2	266
Revista História da Educação	Qualis A2	501
Educação e Filosofia	Qualis A2	674
Caderno de Educação UFPel	Qualis A2	447
Revista Brasileira de Educação Pública	Qualis A2	348
Diálogo Educacional	Qualis A2	598
E-curriculum	Qualis A2	324
Educação em Questão	Qualis A2	464
Total Qualis A1		9765
Total Qualis A2		7377
Total geral de textos Qualis A1 e Qualis A2		17142

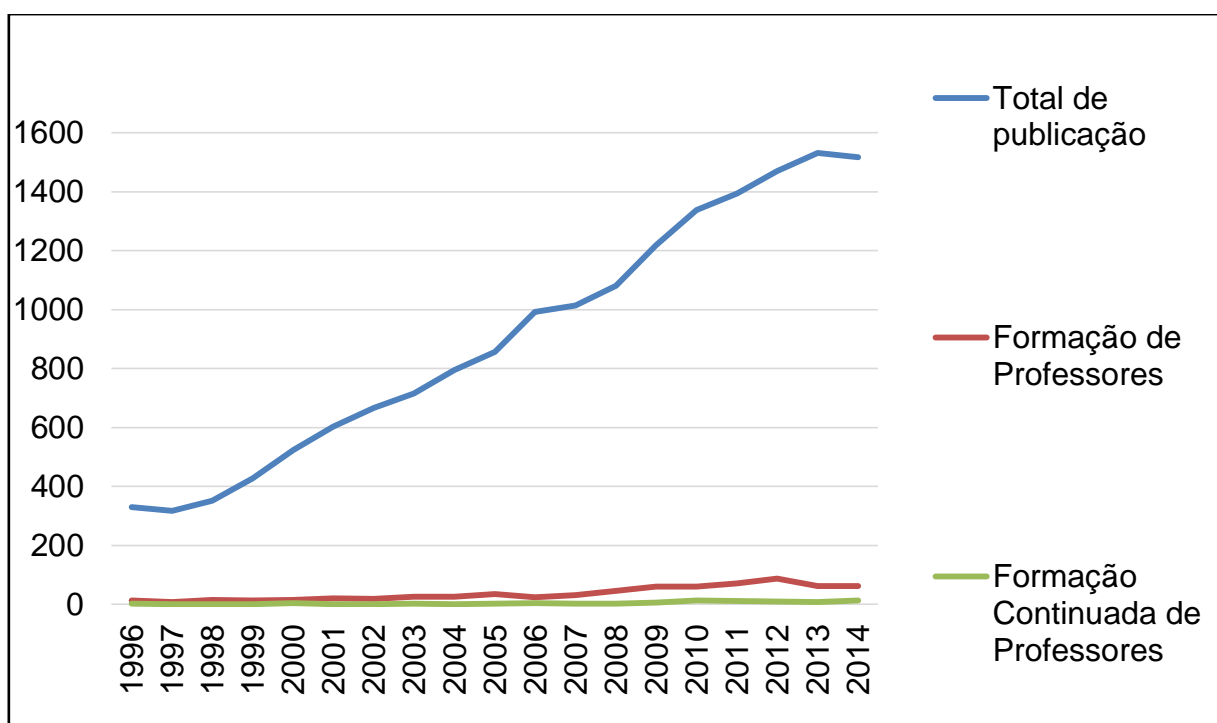
Fonte: Dados produzidos pelo autor (2016).

Podemos visualizar, a partir dessa tabela, que as revistas com *Qualis A1* são as que mais publicaram, considerado o âmbito geral. Ademais, é possível constatar que nessa qualificação encontram-se os periódicos que têm mais tempo de existência.

Esse elemento, segundo Gonçalves et. al. (2006, p. 175), “[...] sinaliza tradição e êxito na manutenção da publicação, uma vez que os títulos recentes têm maior tendência à descontinuidade”. O tempo de existência de um periódico, além de sinalizá-lo com uma tendência em permanecer nos estratos superiores, também marca que ele passou por distintas definições de critérios.

Nessas investigações sobre periódicos pudemos perceber que, de modo geral, todos tiveram um grande crescimento nas publicações. Todavia, o crescimento de publicações em formação de professores, se comparado ao campo de publicação geral, é muito pequeno, e, tratando-se da formação continuada de professores, esse é ainda menor. Observemos o Gráfico 4:

Gráfico 4 — Comportamento da publicação pelo total de textos, pela Formação de Professores e pela Formação Continuada de Professores pelos periódicos



Fonte: Dados produzidos pelo autor (2016).

No gráfico 4 podemos observar a publicação de textos gerais em educação e o seu exuberante crescimento em detrimento do crescimento da publicação de textos em formação de professores e em formação continuada de professores. Isso nos remete à assertiva de que é importante dar mais atenção à necessidade de se publicar no campo da formação de professores, em especial nesses estratos. E mais, ao nos portarmos aos estados da arte e do conhecimento em formação de professores, em

André (2009, 2010 a b), Brzezinski (2009), Gatti et al. (2011) e Astori (2014), percebemos que o crescimento da publicação não está no caminho progressivo da produção acadêmica nesse campo.

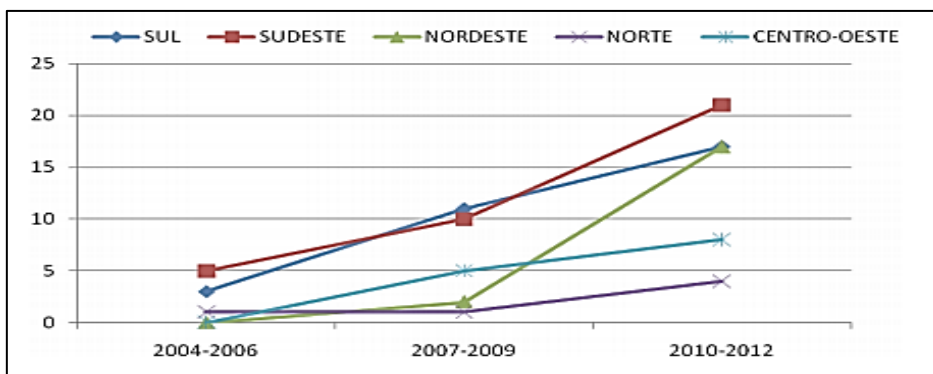
A constatação do crescente no total de publicações em educação é factual e vai ao encontro dos resultados encontrados por esses autores (as) em seus estados do conhecimento que abrangeram publicação em periódicos, produção do GT 8 da ANPEd, e, principalmente, do levantamento do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, compreendendo o período de 1992 a 2012.

Esse apontamento da crescente produção de pesquisas sobre formação de professores, demonstrado em teses e dissertações, foi associado, pelas autoras, ao crescimento do número de programas de pós-graduação pelo país, fato constatado pela própria CAPES ao demonstrar a classificação por triênio.

Destacamos que a isso podemos vincular o fator publicação, visto que as publicações se relacionam com autores que, de alguma forma, estão vinculados aos programas de pós-graduação no Brasil, pois o impacto de publicação em periódicos localizados nos altos estratos CAPES tem equivalente e significativo impacto na avaliação dos programas por essa Instituição.

Esse crescimento no número de cursos de pós-graduação em educação, por regiões do país, pode ser visualizado abaixo, na figura 1:

Figura 1 – Aumento do número de novos cursos credenciados nos últimos triênios por região do país



Fonte: CAPES (2013).

Essa figura revela o crescimento de programas de pós-graduação em educação na região Sudeste (SE), a mesma região em que predominam a produção e a

publicação acadêmica (André, 2011), mantendo assim um avanço tímido em relação às outras regiões do país.

Ainda o mesmo gráfico mostra o Nordeste (NE) dando um salto importante no triênio 2007-2009, equiparando seu crescimento com o da região sul no último triênio apresentado. Vale lembrar que as instituições que mais produzem e publicam, pela avaliação da CAPES, têm maiores incentivos.

É importante observar que, em 19 anos, o aumento do número de publicações segue uma tendência mais abrangente – apontada pelas pesquisas que constataam uma maior produção científica no Brasil em diversos campos do conhecimento, acompanhando a indexação dos periódicos –, de uma disputa produtiva entre as instituições de pesquisas e editoriais e pelos pesquisadores, pela exigência internacional da produção e da publicação dos avanços científicos, bem como pelos incentivos dados com base nessa divulgação, conforme apresentado por Parcker e Meneghini (2006). Nessa direção, os autores destacaram que:

A visibilidade é hoje uma característica essencial na comunicação científica. Ela é assim percebida por todos os seus atores: agências de fomento, editores, autores, especialistas de bibliometria, informetria e cientometria. Em consequência, adquirir, manter e aumentar progressivamente a visibilidade passa a ser essencial para a sustentação de um periódico (PARCKER; MENEHINI, 2006).

Ao ter em vista que a publicação brasileira em revista científica, no campo educacional, tem uma relação direta com a produção acadêmica, a publicação passou a ser importante não apenas para a manutenção desses periódicos, como também da própria avaliação da CAPES para a permanência de programas de pós-graduação no Brasil, pois a publicação em periódicos de estrato mais alto é fundamental para a concessão de incentivos aos programas.

Biojone (2003), nessa mesma direção, esclareceu que não só os programas, mas a própria vida profissional do acadêmico está sendo dinamizada. A autora aponta que:

Os pesquisadores que mais produzem artigos, normalmente, ganham e prestígio e reconhecimento, o que favorece a sua ascensão na carreira, chegando a obter postos-chave no cenário da pesquisa de seus países. Para eles, publicar em periódicos científicos reconhecidos internacionalmente, ou indexar em bases de dados de renome internacional, significa conseguir, além de sua certificação como pesquisador, a certificação de seu trabalho científico, garantindo a propriedade do objeto de pesquisa. Publicar artigos, atualmente, é prova de atividade científica e

acadêmica, o que pode garantir uma boa avaliação do pesquisador pelas Universidades e agências de fomento — avaliação essa que varia de acordo com o periódico em que se publica o artigo, ainda que, muitas vezes o fato de publicar não signifique que a informação ali vinculada seja original ou de boa qualidade (BIOJONE, 2003, p. 45).

A nossa busca pela publicação em periódicos dos estratos mais altos, A1 e A2, apesar de eles não se distanciarem tanto em número total de textos publicados, pode ser entendida quando comparamos o total relativo de publicações em educação entre as Revistas com *Qualis* A1, que apresentaram média relativa de publicações de 56,97%, e as Revistas de *Qualis* A2, que exibem uma média relativa menor, de 43,03%. Salientamos que essas médias não devem ser consideradas para esses estratos em todo o período, haja vista que um periódico pode entrar e sair dos estratos, conforme avaliação periódica realizada pela CAPES.

Assim, faz-se necessário visualizar os periódicos e suas publicações anuais, para que consigamos construir um comparativo entre as revistas, considerando a média relativa de publicação por ano e também por Periódico.

A média relativa é representada neste gráfico pelas barras que o compõem, organizadas em cores que representam os *Qualis* A1 e A2, conforme podemos observar na tabela 2, que apresentamos logo a seguir:

Tabela 2 – Média relativa de publicações das revistas no período de 1996 a 2014
(continua)

Nome dos periódicos	Qualis periódico	Média
Revista Paideia	Qualis A1	37,9
Educação & Sociedade	Qualis A1	63,7
Educar em Revista	Qualis A1	47,0
Revista Ensaio	Qualis A1	36,3
Revista Brasileira de Educação	Qualis A1	42,5
Revista Avaliação	Qualis A1	35,5
Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas	Qualis A1	30,5
Ciência e Educação - UNESP	Qualis A1	45,4
Revista Pró-Posições	Qualis A1	34,1
Revista Educação e Pesquisa	Qualis A1	45,3
Cadernos de Pesquisa	Qualis A1	46,6
Revista Educação e Realidade	Qualis A1	36,9
Educação em Revista	Qualis A1	33,7
ETD Educação T. Digital	Qualis A1	48,3

Tabela 3 – Média relativa de publicações das revistas no período de 1996 a 2014
(conclusão)

Nome dos periódicos	Qualis periódico	Média
Caderno CEDES	Qualis A2	23,0
Revista Educação e Filosofia	Qualis A2	24,8
Revista Estudos em Avaliação Educacional	Qualis A2	35,5
Revista Brasileira de Educação Especial	Qualis A2	24,6
Revista Investigação em Ensino de Ciências	Qualis A2	41,7
Revista Brasileira de Educação Pública	Qualis A2	27,4
Revista Educação em Questão	Qualis A2	24,1
Revista Ensaio Pesquisa em Educação e Ciência	Qualis A2	27,8
Revista Brasileira de Política e Administração de Educação	Qualis A2	18,4
Revista Diálogo Educacional	Qualis A2	29,6
Revista Curriculum sem Fronteira	Qualis A2	30,1
Revista Brasileira de História da Educação	Qualis A2	28,1
Caderno de História da Educação	Qualis A2	25,7
Revista da Educação PUC – RS	Qualis A2	38,7
Caderno de Educação UFPel	Qualis A2	39,9
Revista E-Curriculum	Qualis A2	32,4
Revista Práxis Educativa	Qualis A2	27,3

Fonte: Dados produzidos pelo autor (2016).

É possível verificar, por meio do gráfico, que o periódico com a maior média relativa do total de textos publicados por ano é a revista Educação e Sociedade, de *Qualis* A1. Ademais, apontamos 04 periódicos de cada *Qualis*, onde a maior parte dos textos foi publicada. São eles:

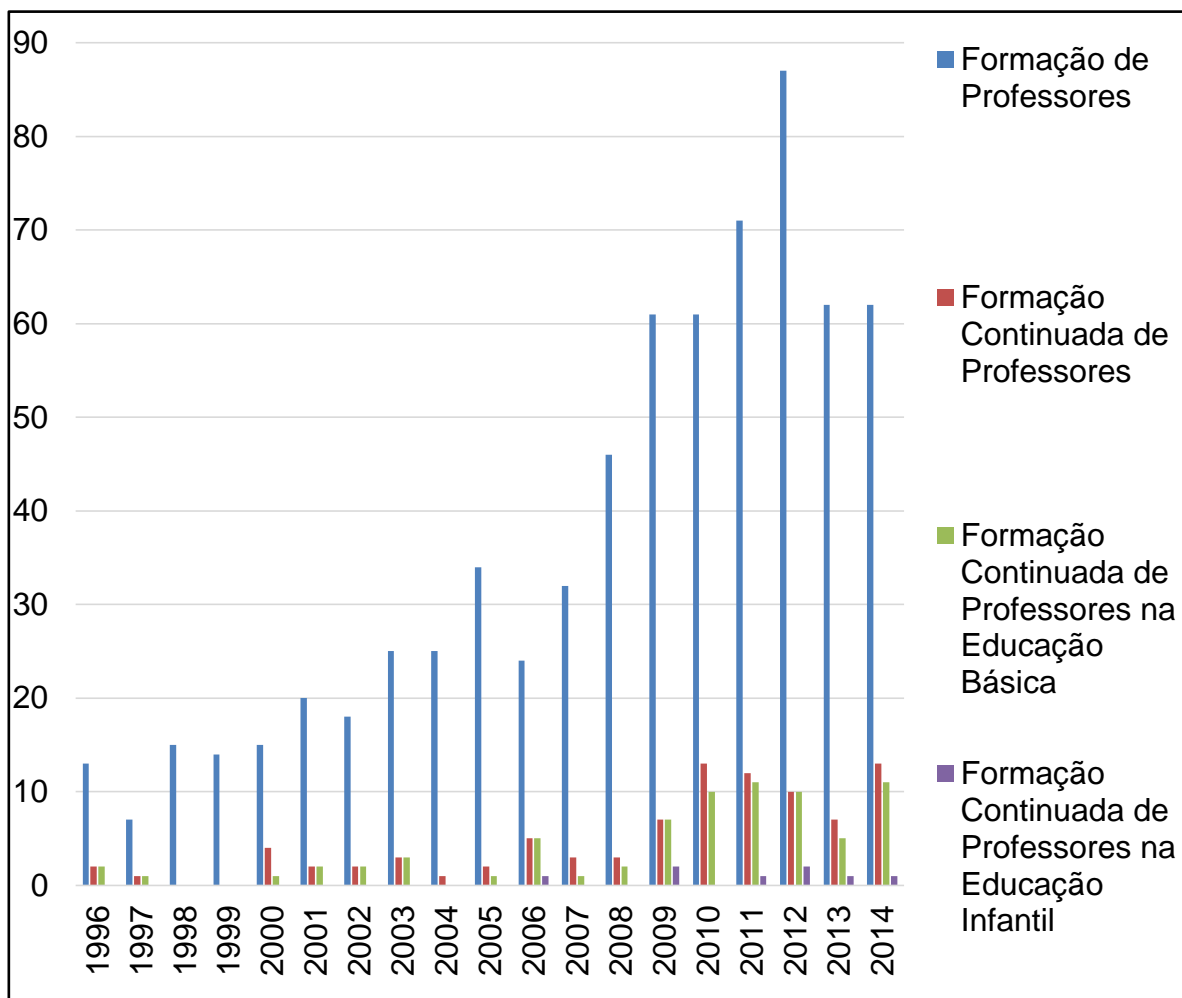
- a) A1- Educação e Sociedade, Educação Digital, Educação em Revista e Educar em Revista;
- b) A2- Revista Brasileira de Política e Administração, Revista Educação PUC, Diálogo Educacional e Revista Brasileira de Educação.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE PUBLICAÇÃO NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, FORMAÇÃO CONTINUADA E FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao retomarmos a comparação do crescimento das publicações em educação, identificamos que no campo específico da formação continuada de professores não

conseguimos observar esse crescimento refletido tão intensamente e, menos ainda, no que diz respeito a essa formação na educação infantil. Vejamos o Gráfico 5:

Gráfico 5 — Comparativo do comportamento da publicação em Formação de Professores, Formação Continuada de Professores e Formação continuada de professores na Educação Infantil, entre 1996 e 2014



Fonte: Dados produzidos pelo autor (2016).

Observamos que entre os anos de 1996 e 2007 houve crescimentos no quantitativo de publicações na formação de professores, mantendo a média de aproximadamente 20 publicações ao ano, porém, a partir de 2008 as publicações nesse campo cresceram mais significativamente, apresentando média de aproximadamente 64 publicações ao ano, salientamos que de 2012 para 2013 houve uma queda relevante de 28,74%. A mudança de nível do gráfico observada entre 2008 e 2014 tem uma ligação com a criação de novos programas de pós-graduação, conforme apresentado por André (2010a, 2011) e ainda, vale destacar que o crescimento do número de publicações com a temática da formação de

professores desde o ano de 1996 é consoante com a política pública de financiamento estatal da educação, que teve uma de suas centralidades no Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental de valorização do Magistério (Fundef)⁵⁴ que, a partir de 2006/2007, foi transformado em Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação (Fundeb)⁵⁵

Essa mudança, segundo Gatti et al. (2011), impactou em programas e ações de formação dos professores e, nesse caso, em uma maior presença da universidade nos diversos tipos de formação, levando-nos a inferir que tais fatos exigiram maior atenção a esse movimento pelos programas de pós-graduação, que se desdobraram na produção de pesquisas para compreender e contribuir com a dinâmica da formação desses profissionais. A exemplo disso, que teve como um de seus desdobramentos o Decreto nº 6.744, de 29 de janeiro de 2009, criando o Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR)⁵⁶.

Esses investimentos exigem dos estudiosos do campo da formação uma maior atenção — ainda mais que pela CAPES se atrela o investimento em programa de pós-graduação à produção em publicações em revistas de estratos mais altos —, portanto, mais investimentos dos periódicos científicos. Reiteramos que é notória a relação entre Investimento em formação de professores, criação de programas de pós-graduação em formação de professores, o crescimento de publicações no campo da formação e formação continuada.

⁵⁴ Fundef — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério, criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996, abrangia todas as federações do País, sustentado pelos estados e municípios, que vinculavam os seus recursos à educação, de acordo com as matrículas no ensino fundamental. Segundo esse dispositivo, 60% dos recursos destinados à educação deveriam ser investidos em remuneração profissional e em formação inicial e continuada, e os 40% restantes, nas demais despesas (GATTI et al., 2011).

⁵⁵ Fundeb — Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, criado pela Medida Provisória nº 339/2006 e promulgado pela Lei nº 11494/2007. Esse dispositivo garantia amplamente as mesmas obrigações que o Fundef, porém, contemplava todos os níveis da educação básica. Enfatizamos que a educação infantil também estava nesse bojo e isso fez com que a União tivesse uma maior participação nesse financiamento (GATTI et al., 2011).

⁵⁶ O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é um programa instituído em regime de colaboração entre União, estados e municípios e instituições de ensino superior para desenvolver a formação de professores em modalidade presencial para suprir a necessidade da primeira e segunda graduação de ensino superior e formação pedagógica aos professores não licenciados que atuam na área educacional.

De acordo com André (2011), essa dinâmica de formação de professores teve focos distintos em décadas diferentes. A autora destacou que:

Se ao analisar a produção científica dos anos 1990 havíamos identificado o tratamento isolado “dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e continuada” (André et. al., 1999, p. 309), pudemos constatar, nos anos 2000, uma tentativa de superação dessa dicotomia, quando o foco privilegiado das pesquisas passa a ser as concepções, as representações, os saberes e as práticas do professor. Ao desenvolver esses estudos, os pesquisadores tentavam obter dados que vinculassem as experiências e práticas do professor com sua formação, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção da formação docente como um *continuum*, o que condiz com a literatura recente da área (ANDRÉ, 2011, p. 34).

Isso pode ser identificado pela intermitente apresentação de outros estados do conhecimento produzidos por André (1999) que, ao analisar distintos bancos, expôs a formação continuada em crescimento de produção acadêmica e de publicações.

Ao lançarmos o olhar sobre esse estado da arte pudemos perceber que, no mesmo estudo em que a autora analisou o Banco de Teses e Dissertações da CAPES no período de 1990-1996, os periódicos publicados no período de 1990-1997 e os trabalhos do GT 8 da ANPEd do período de 1992-1998, pode-se perceber que a publicação em periódicos científicos apresentava um percentual relativo de publicações em formação continuada de professores maior que o banco de teses e dissertações e que o grupo de trabalho; enquanto o banco da CAPES apresentava o percentual de 14,8% e o GT da ANPEd, 22%, os periódicos apresentaram o percentual de 28,7% concernentes a essa temática.

É importante salientar ainda, que o contexto do foco na formação do professor cumpre, desde a década de 1990, e mais fortemente ainda na década de 2000, uma agenda de apresentação de resultados mais eficazes, segundo parâmetros internacionais de avaliação educacional (como o PISA⁵⁷), em especial em 2007, ano em que foi criado o Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb), que visa medir a qualidade do ensino oferecido, por meio de verificação em larga escala do conhecimento adquirido pelo alunado (GATTI et al., 2011).

⁵⁷ *Programme for International Student Assessment (PISA)* — Desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Consulta realizada em 15 de dezembro de 2016.

Compreendemos que tais políticas influenciam diretamente no quantitativo de produção acadêmica na área da formação, em especial, a partir de 2006 e, portanto, reflete na publicação de periódicos, especialmente porque eles, em sua maioria, estão vinculados às instituições públicas, Universidades e outras instituições, que mantêm programas de pós-graduação e/ou vínculos diretos com pesquisadores que delas procedem, visto que, pela Lei nº 11502/2007, regulamentada pelo Decreto nº 6316/2007, a CAPES passou a ter “[...] a responsabilidade de coordenar a formação de um sistema nacional de formação de professores [...]. [...] cabe à ‘nova’ CAPES induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério [...]” (GATTI al., 2011, p. 51).

Esse elemento pode explicar, em parte, a maior atenção dada à formação continuada a partir do ano de 2009 até 2014, conforme demonstrado no gráfico 06. Porém, não se pode perder de vista que a política de formação continuada de professores, inclusive de professores da educação infantil, estava preconizada, desde 2003, pela Rede Nacional de Formação de professores, todavia, sem a responsabilidade pontual da CAPES sobre esse campo, o que só ocorreu em 2007, levando-nos inferir que existe uma estreita relação entre a responsabilização da CAPES com a formação continuada e o aumento das publicações nesse campo em periódicos científicos.

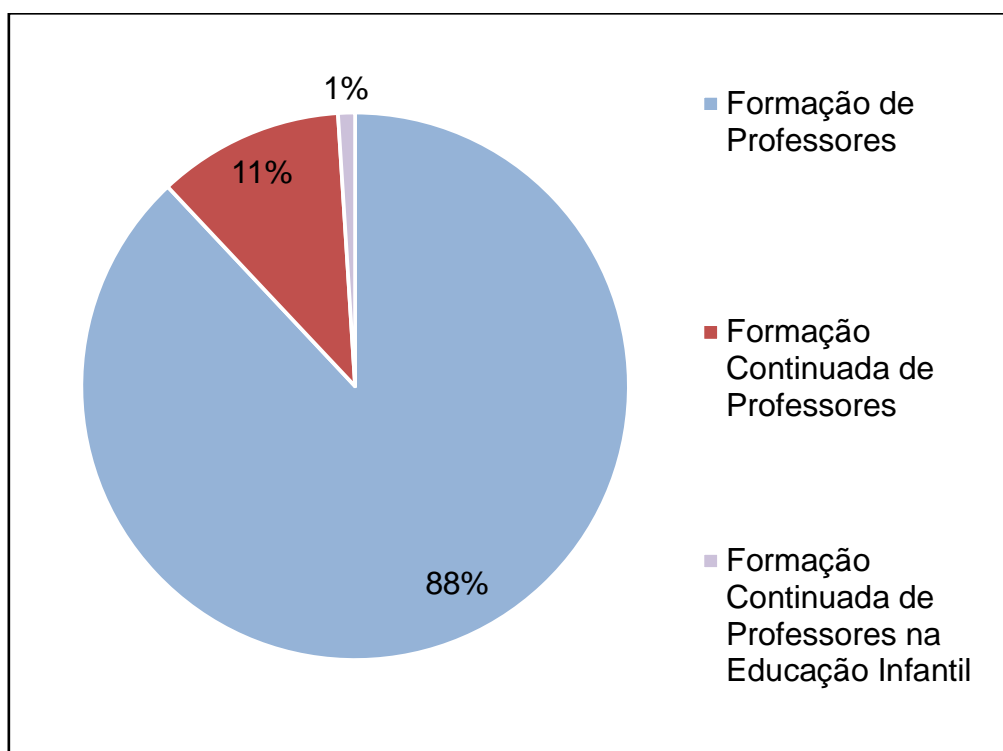
No que tange à formação continuada na educação infantil, as publicações são poucas, como podemos ver no gráfico 06, ao comparamos com a formação continuada de professores para toda a educação básica. Seu aparecimento nas publicações a partir de 2005 não tem grandes avanços quantitativos, chegando a decrescer de 2012 a 2014. Vale ressaltar que entre os textos que discutiram acerca da educação infantil, no total de oito (08), quatro (04) conjugam educação infantil com as séries iniciais do ensino fundamental.

Destacamos que, apesar de a educação infantil ser um direito da criança preconizado na CF/1988, e considerada a primeira etapa da educação básica pela LDBEN nº 9394/96, somente em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, ela passou a ser obrigatória a partir dos 04 anos de idade. Isso, parece-nos, ainda não afetou positivamente a publicação nesse campo, conforme ocorreu com a educação

de modo geral, apesar de a responsabilidade da pós-graduação contemplar essa etapa educacional no fomento a essa formação.

Esse contraste no comportamento das publicações no campo da formação de professores foi percebido pelo quantitativo de textos levantados. Podemos observar no Gráfico 6, a seguir, essa diferença:

Gráfico 6 — Comparativo da produção no campo da Formação de Professores



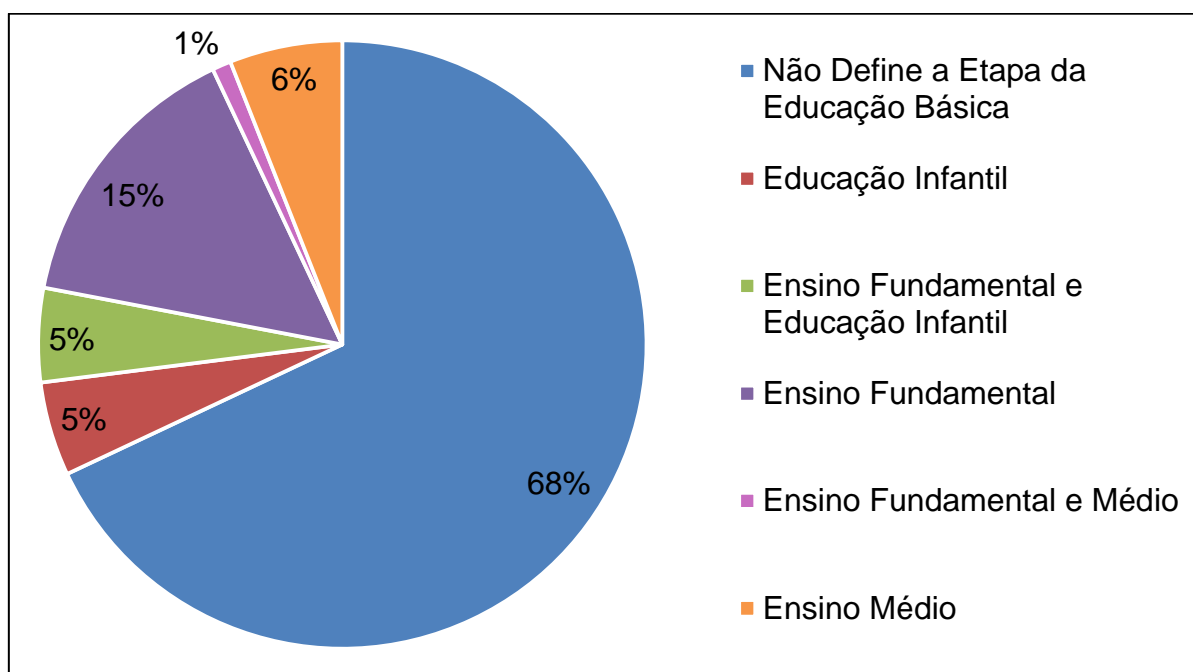
Dados produzidos pelo autor, 2016.

Destacamos que os dados apresentados nos mostram como é pequeno o quantitativo de publicações dedicado à formação continuada, sendo menor ainda o espaço aberto à formação continuada na educação infantil, haja vista que 11% da produção acadêmica sobre formação de professores seria composta por duas outras etapas educacionais: ensino fundamental e ensino médio. Isso apoia a constatação de uma produção acadêmica ainda escassa nessa área, conforme apresentado por diversos autores como Guimarães et. al (2008), Ujiê (2014) e Santos e Sivieri-Pereira (2015); ou se publicam, não têm uma representação forte nos periódicos em evidência.

Vale ressaltar que os textos analisados foram encontrados *online*, em sítios próprios dos periódicos e/ou em indexação no SciELO. Os textos foram selecionados pelos nossos descritores: “Formação de professores (formação de docentes, formação de educadores)”, “Profissionalização docente”, “Educação de Professor”, “Formação continuada de professores (Formação Continuada de Docentes)”, “Formação continuada de Professores na/da educação infantil (Formação de Docentes)”, “Formação Continuada de Professores na/da Educação Infantil centrada na escola (Formação de Docentes na/da Educação Infantil centrada na/da Escola)”, “Formação de Professores em serviço”.

Nos 31 periódicos investigados foram encontrados 692 textos que versaram sobre formação de professores. Desses, 74 abordaram a formação continuada. Expomos o Gráfico 7 da distribuição dos textos em formação continuada por etapas:

Gráfico 7 — Percentual de textos distribuídos por etapa da Educação Básica



Fonte: Dados produzidos pelo autor (2016).

Os textos que não apresentam etapa específica da educação básica (num total de 68%) abordam discussões mais amplas em torno dos pressupostos de formação continuada na educação, focando-se em pesquisas bibliográficas ou em discussões que buscam analisar a formação continuada em toda a educação básica, demonstrando uma reflexão que dá unidade às epistemologias dessa formação, o

que pode ser constatado pela existência de um quantitativo expressivo de autores que se repetem como referência para tal discussão, ainda que se trate de categorias textuais distintas.

Assim, a tentativa de marcar uma identidade da formação continuada por etapas não se apresenta tão relevante aos debates, quanto a formação continuada, em temáticas próprias, atravessando a maior parte dos textos, não sendo de grande valor se da educação infantil, do ensino fundamental ou do ensino médio.

O foco no ensino fundamental é relativamente superior ao foco dado à educação infantil e ao ensino médio. Também se verifica uma aproximação das etapas quando se trata das séries iniciais do ensino fundamental com a educação Infantil e das séries finais do ensino fundamental com o ensino médio. O percentual de 5% direcionado ao debate na educação infantil é composto por quatro (04) textos apenas na educação infantil e quatro (04) textos que conjugam a educação infantil com o ensino fundamental (séries iniciais).

Vale enfatizar que, como dado bruto, temos 5% dos textos focados na educação infantil, apesar de se ter em vista a necessidade de discussões nessa etapa educacional por identificarmos que nela se concentra o maior índice de profissionais como menor escolaridade e oriundos das camadas mais pobres da população, condições essas que, segundo Gatti et al. (2011) “comprometem o seu repertório educacional e limitam as possibilidades de criação de alternativas para lidar com os fatores da diversidade cultural” (GATTI et al., 2011, p. 28).

Isso se agrava quando se percebe que a formação em curso superior dos profissionais que trabalham na educação infantil deu-se, conforme dados de 2009, em sua maior parte, pela EaD. Gatti e Barreto (2009) entendem que esse meio de formação não é o mais adequado para qualificar os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, e que isso deveria provocar uma maior atenção com a formação continuada desses profissionais, porém, o que se tem é um comportamento de publicações acadêmicas que desassiste essa etapa nesse processo formativo.

3.4 O TEXTO COMO PRODUÇÃO ABERTA POTENCIALIZANDO A REFLEXÃO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apontamos como texto sobre a temática toda publicação, nos 31 periódicos científicos analisados, que contemplou, em seus títulos, os nossos descritores. Assim, foi possível mapear a produção do periódico (— APÊNDICE D) sem correr o risco de excluir quaisquer formatos de textos publicados.

Procuramos tratar os textos nos valendo da ideia de que a sua própria constituição está no bojo de uma discursividade que é ressignificada por quem tem contato com eles. A dinamicidade da interpretação não é negada em vista da junção de distintos textos em cada categorização ou, ainda, por ter sido proposta por nós.

Consideramos o nosso movimento como aquele do historiador cuja a análise histórica, conforme discutido por Certeau (2015), deve prescindir da sistematização totalizante, ou da criação de verdades únicas, na tentativa de universalizar discursos. Nesse sentido, o autor destaca que:

Sublimar a *singularidade* de cada análise é questionar a possibilidade de uma sistematização totalizante, e considerar como essencial ao problema a necessidade de uma discussão proporcionada a uma *pluralidade* de procedimentos científicos, de funções sociais e de convicções fundamentais. Por aí se encontra, já esboçada, a função dos discursos que podem esclarecer a questão, e que se inscrevem, eles próprios, em seguimento a ou ao lado de muitos outros: enquanto falam *da* história, estão sempre situados *na* história (CERTEAU, 2015, p. 4, grifos do autor).

Por isso, assumir os textos como produção aberta força-nos a compreendê-los não como documentos puros do período de suas produções que irão demonstrar o que se produzia e se publicava de formação continuada, como *corpus* único, determinado por um único arcabouço teórico ou por ideias fixas acerca das concepções e dos pressupostos de formação continuada de professores, mas com uma concepção que nos tenciona a reconhecer que aquilo que fazemos dessa produção, os usos, nos permite apenas garantir construções discursivas em direção àquilo que nos propomos, ou seja, elaborar os nossos sentidos a partir de tantos outros sentidos produzidos sobre a formação continuada de professores.

Assumimos os usos como as “[...] táticas desviacionistas que não obedecem à lei do lugar. Não se definem por este. [...] só podem utilizá-lo, manipular e alterar”

(CERTEAU, 2005, p. 92). Os usos que fazemos dos textos, os usos que os autores fazem daquilo que se impõe como cultura discursiva da formação continuada de professores, produzindo, sem sair do lugar, maneiras de utilização dos conceitos, “[...] onde tem que viver e que lhe impõe, uma lei. [...] instaura pluralidade e criatividade (CERTEAU, 2005, p. 93). Pensamos, então, que, de fato, é a ação sobre os textos, mas que os adentra entre familiaridade e estranhamento, um quiproquó.

A reflexão pelos textos é a proposição de se produzir discursos a respeito dos muitos pressupostos de formação continuada de professores desdobrados em distintos escritos dos periódicos. É a reflexividade dos apontamentos feitos e das discussões elaboradas ao longo do tempo na tentativa de construir um panorama que liga “[...] uma prática interpretativa a uma prática social” (CERTEAU, 2015, p. 6).

Como meio de enunciar distintos sentidos, bem como de provocar a produção de outros tantos que vêm a se constituir em múltiplas perspectivas de formação continuada, ressaltamos que o valor dos textos, para nós, se dá no fato de os compreendermos não como detentores dos fatos externos a si mesmos. Assim, os textos são compreendidos como discursos capazes de formular sentidos não pelos fatos que procuraram demonstrar, mas pelo efeito de verdade⁵⁸ que se oculta na sua linguagem, ou seja, a realidade compreendida é uma realidade textual que, na sua composição, procura produzir as narrativas pelas pesquisas que os textos buscam apresentar abrangendo inúmeros formatos, tempos, espaços e sujeitos das pesquisas. Certeau (2015), ao refletir acerca da questão do real no discurso historiográfico, apontou que:

Evocando 'o prestígio do *aconteceu*' a propósito da história, R. Barthes o relaciona com o desenvolvimento atual do romance realista, do diário íntimo, das crônicas, dos museus, da fotografia, dos documentários etc. Efetivamente, todos esses discursos se articulam sobre um *real* perdido (passado); reintroduzem como *reliquia*, no interior de um texto fechado, a realidade que se exilou da linguagem. Parece que, não se podendo mais atribuir as palavras uma relação efetiva com as coisas que designam, elas se tornam tanto mais aptas para formular sentidos quanto menos limitadas são por uma adesão real. (CERTEAU, 2015, p. 35 - grifos do autor).

⁵⁸ Efeito de verdade em Certeau se configura em uma postura em relação à realidade que não a compreende pela sua estrutura, visto que essa estrutura não define movimentos cotidianos que formam a vida como prática da existência. O efeito de verdade, então, trata das relações que mantemos com aquilo que atribuímos como verdade. Assim, a verdade está nas relações, ela não é um ente definido, acabado, pronto. Ela é uma prática permanente dos trajetos que fazemos, dos usos que fazemos.

Essa perspectiva do autor, que desloca o real da realidade, nos coloca em direção à afirmação de que os resultados ou achados atribuídos às pesquisas são, de fato, dados que se constituem como “efeitos do real” e que revelam mais os sentidos atribuídos pelo percurso da pesquisa que uma verdade encontrada a todo custo.

O *corpus* dos textos se constitui como pesquisa, por essa via, na busca de sentidos atribuídos à formação continuada de professores em cada categoria de textos apontada por nós.

A produção escrita sobre a qual nos estendemos, diz respeito a um fazer “re-surgidor” das concepções de formação continuada de professores, calcadas em ideias apontadas por investigações que buscaram compreendê-las pelas décadas de 1990, 2000 e 2010, por autores como André et. al (1999), Kramer (2005), André (2007, 2009, 2010 a b), Santos (2008), Guimarães et. al (2008), Brzezinski (2009), Astori (2014), Ujiiê (2014) e Santos e Sivieri-Pereira (2015). Buscamos a compreensão da escrita nesse campo como um fazer “re-surgidor”, levando em conta que nela se encontra a pluralidade da existência escriturária desses textos, que os constitui em suas identidades, assumindo-os como contendo identidade ancorada no duplo de si que, em Certeau (2015), trata de si e do outro de si mesmo.

Certeau (2015), ao discutir a produção da escrita de Freud pela obra “Moisés e o monoteísmo”, desse autor, enfatiza que aquilo que a escrita não dá conta de materializar, por isso, não escritível e, assim, legado à inexistência textual, é o interdito pelo qual se gera o texto, o quiproquó. Portanto, ao discutirmos acerca de formação continuada de professores pelas publicações textuais escritas, é imprescindível levar em conta a produção de concepções nesse campo que foram formadas pelos/nos inter-ditos. A esse respeito, Certeau (2015) exprime:

Divisão inicial, o assassinato de Moisés figura, no léxico de uma tradição recebida (o homem tal qual “ele se faz ver”), o acontecimento não escritível que não existiu e que não pode ter lugar próprio, o inter-dito perdido na escritura que o denuncia, a invisível mancha de sangue a partir da qual se gera o texto. Jogo de palavras e jogo de aparições no mesmo lugar, o quiproquó é a maneira pela qual o evento se repete apagando-se a si próprio; é o processo da manifestação cronológica, a ligação entre as substituições sucessivas do Egípcio e do Judeu. A morte é um fora-do-texto; condiciona a produção discursiva. O quiproquó é no texto o efeito de seu funcionamento como um engana-a-morte (CERTEAU, 2015, p. 342).

Desse modo, os inter-ditos e quiproquós, por nós buscados, tratam dos elementos reveladores dos debates em torno da formação continuada, bem como das narrativas de experiências nessa área. Interessa-nos o literal, todavia também buscamos o inconsciente do texto, o fora-do-texto, a morte-do-texto, dando-nos a possibilidade de compreender os textos por aquilo que acreditamos estar articulados à sua institucionalidade, à sua temporalidade, aos interesses pelos quais se funda, nos resultados apresentados, nos discursos que o promovem, na epistemologia que o sustenta, revelando os lugares e os espaços por onde a formação continuada de professores na educação infantil transita e/ou se estabelece.

O nosso diálogo com os textos é tencionado pela necessidade de trazer, à sua pele, elementos que estão ancorados no seu sem-fundo; para além das teorias pelas quais os textos estão orientados. Isso significa que essa busca se deu intencionada por encontrar e produzir uma análise daquilo que é dado e dos elementos que ainda não estão consolidados no discurso acerca da formação continuada de professores na educação infantil, pois compreendemos que o texto se dá além do que está dito. Isso nos moveu a nos agarrarmos à possibilidade de flexionarmos as discursividades do campo da formação continuada na educação básica para a educação infantil, tendo em vista o pouco quantitativo de textos voltados para essa etapa.

Movemo-nos pelas vias dos periódicos, em seus textos, por compreendemo-los como discursos pelos quais tencionamos os percursos de formação continuada, tendo em vista que são elementos históricos que marcaram a trajetória da produção nesse campo, envolvendo-se com a criação daquilo que é tido como trajetória adequada a essa formação. Portanto, esses periódicos têm, sim, uma responsabilidade histórica sobre as nossas ideias de formação continuada de professores na educação infantil, sobre como a praticamos, as verdades que consideramos e os usos que fazemos das epistemologias que nos são apresentadas como legados.

Entendemos, como Benjamin (2013c), que a dimensão histórica é importante aos periódicos, pois ela pode se apresentar numa coesão epistemológica, ousaríamos dizer que apresenta “tendências de formação continuada” que bebem de fontes e praticam ações formativas que se aproximam. Porém, vale saber como esses textos

assumem essa dimensão histórica, que para o autor, é manter-se com o pensamento implacável, imperturbável naquilo que diz e, para nós, a isso se soma manter-se responsável em suas análises e proposições. Em um texto em que discutiu a importância da revista “Angelus Novus”, destacando-a como referência em publicação de ideias que se distanciavam de modismos e de superfícies estéreis da sua época, Benjamin (2013c) contribui para pensar esse nosso investimento, destacando que:

De fato, uma revista cuja atualidade renuncia a dimensão histórica não tem direito de existir. [...]. E ao mesmo tempo, se necessário fosse, isso seria um exemplo de que a medida da verdadeira atualidade não se encontra no público. Toda revista deveria, como esta, ser implacável no pensamento, imperturbável no que tem para dizer e, ignorando totalmente o público, se assim tiver de ser, orientar-se por aquilo que emerge, como verdadeiramente atual, sob a superfície estéril do novo ou da novidade cuja exploração deve deixar os jornais (BENJAMIN, 2013c, p. 42).

A dimensão histórica em Walter Benjamin é a consciência da dinamicidade do tempo pelo presente, sentido no presente e, portanto, não se trata do historicismo que, para o autor, propõe uma eterna imagem do passado, mas uma afirmação no contexto da história da “[...] experiência que é para cada presente uma experiência originária [...]” (BENJAMIN, 2013d, p.129). O autor relata que essa compreensão histórica é “[...] como o pós-vida do objeto de compreensão, cujo pulsar se faz sentir até o presente” (BENJAMIN, 2013 d, p. 129).

Dessa maneira, trabalhar com os textos é ter contato com o seu “pós-vida”, com aquilo que emerge verdadeiramente atual, ser implacável no pensamento e imperturbável no que temos a dizer com o/do texto. Nesse sentido, aproximamos essas ideias à Certeau (2005) que, ao se referir à teoria, em conversação com as perspectivas de Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Freud, afirma que:

Surge um problema particular quando, em vez de ser, como acontece habitualmente, um discurso sobre os outros discursos, a teoria deve desbravar um terreno onde não há mais discursos. Desnívelamento repentino: começa a faltar o terreno da linguagem verbal. A operação teorizante se encontra aí nos limites do terreno onde funciona normalmente como um carro à beira de uma falésia. Adiante, estende-se o mar... (CERTEAU, 2005, p. 131).

Estamos propondo a criação de terrenos para se pensar as publicações acerca da formação continuada de professores na educação infantil. Indo além do discurso sobre os outros discursos acerca dessa formação. Esse é o desafio da nossa

teorização. É rumo a compreensão do pós-análises de textos acerca da formação continua; é perceber a extensão do terreno desse campo.

Nessa direção, pretendendo o desbravamento de terrenos textuais, a nossa operação teorizante, na perspectiva em encontrar a extensão do mar, apoiou-se em indicadores bibliométricos, dentro das categorias por nós criadas, para que possamos fazer os levantamentos dos possíveis quiproquós da formação, bem como para que possamos refletir aquilo que é próprio do texto nesse âmbito e que deve em muito às institucionalidades dos textos.

3.4.1 Institucionalidade dos textos

Como institucionalidade dos textos nos referimos àquilo que os torna críveis e aceitos. Para nós isso define o lugar do texto. Tangencia os motivos pelos quais são divulgados, aponta possibilidades dos seus usos, denuncia as motivações da sua produção e de sua apresentação. Pela escrita, Certeau (2005) insiste que não se cria o objeto, mas o efeito dele. Em escrita acerca de formação continuada, estamos, nesse sentido, trilhando com efeitos de ações de formação continuada, que no nosso caso é sempre analítico, para produzir outros efeitos sobre isso. Tal questão nos indica o lugar da formação continuada de professores no praticar da teoria dessa formação, com todos os elementos dessa institucionalidade, podendo ser ele refletido nos autores que publicaram, nas opções epistemológicas, nas procedências institucionais e geográficas etc.

A importância de se pensar o lugar dá-se devido à necessidade de assumir que ele forma o próprio do texto. Define o que é apropriado ou não publicar em formação continuada de professores. Segundo Certeau (2005), o lugar é:

[...] a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado no lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (CERTEAU, 2005, p. 201).

Assim, importância da publicação não é apenas pelo seu conteúdo, visto que tratamos de um campo de publicação em educação, mas de todo o aparato que gira em torno daquilo que é publicado: o lugar, aquilo que lhe dá estabilidade, a começar pela maioria dos periódicos com os quais lidamos estando vinculados a instituições públicas universitárias de pesquisa e a outras instituições com a mesma natureza.

Os textos considerados por nós têm um valor significativo como contributo ao campo, ao passo que buscamos ampliar a sua visibilidade e a discussão ao redor de pressupostos e de autores referência, entre outros elementos. Todavia, não podemos desconsiderar que as escolhas por aquilo que vai ser publicado têm uma intrínseca relação com o jogo das institucionalidades. Nóvoa (2002), ao discutir a importância da imprensa periódica para a educação em Portugal, evidenciou:

A imprensa é o lugar de uma afirmação em grupo e de uma permanente regulação coletiva, na medida em que 'cada criador está sempre a ser julgado, seja pelo público, seja por outras revistas, seja pelos seus próprios companheiros de geração'. De facto, a feitura de um periódico apela sempre para debates e discussões, a polémicas e conflitos; mesmo quando é fruto de uma vontade individual, a controvérsia não deixa de estar presente, nos diálogos com os leitores, nas reivindicações junto dos poderes públicos ou editoriais de abertura (NÓVOA, 2002, p. 13).

Na medida em que se produz regulação coletiva permanente, pelos pares ou por outras instituições, temos a institucionalização de meios, modos e ideias que podem ou não, devem ou não, circular. Adiciona-se a isso, os autores que alimentam os pilares das discussões. Uma questão supra necessária ao se ler um texto é entender os porquês das ideias que atravessarem todo o período de publicação em determinado campo do conhecimento, tornando-as uma cultura de fundamentos para um determinado assunto.

O lugar dos textos como publicação é institucionalizado por diversas formas. Elas podem ser vistas pelo periódico que por si é uma instituição; pela vinculação desse periódico a uma instituição, que na maioria dos casos são universidades públicas; pelos autores que publicam em maior ou menor grau; pelos avaliadores dos textos a serem publicados; pelas necessidades de se publicar. Esses fatores combinados implicam naquilo que é publicado.

Bastos (2002), ao analisar a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, do período de 1951-1992, com foco na atualização do professor por esse periódico, concluiu que:

A imprensa periódica constitui-se em um dispositivo privilegiado para a reflexão sobre o modo de produção do discurso sobre o ser docente e como mecanismo de formação contínua. Os professores pensam o mundo da maneira que falam sobre ele, testemunhando o universo de crenças que permeiam o seu cotidiano, através das relações metafóricas com a conjuntura social e histórica. [...] o discurso pedagógico é o mais metafórico, o que leva a perpetuação de uma tradição (conservação) e uma lógica de moralização histórica — a ideia de *boa consciência pedagógica*. A preocupação combinada de selecionar professores e de (in)formá-los segundo um certo modelo de ‘bom’ professor vem se constituindo historicamente e convergindo para o delineamento da representação da docência (BASTOS, 2002, p. 73-74).

A autora demonstra como o discurso da imprensa periódica é produzido pela cultura profissional, ao passo que a conserva e, arriscaríamos dizer, que a produz. É o formar pelo que está posto. Esse é o discurso que se propõe apresentar o que se tem produzido, entretanto, trata-se daquilo que se quer produzir. Podemos então, pensar naquilo que está por trás e no meio do que se expõe em um periódico. Nas institucionalidades que autoriza determinados discursos.

Em ideia aproximada, Certeau (2012a), ao discutir a historiografia pela relação entre ciência e ficção, perpassada pela psicanálise, avalia o papel da instituição na produção teórica da história. O autor relata que:

[...] a instituição mediatiza a relação do analista com a história geral. Ainda mais, ela remete a própria análise à organização de poderes que a torna possível e a sustém (por exemplo, é necessário pertencer a uma sociedade para “exercer”; a “fala livre” do cliente pressupõe uma posição social do analista e um contato financeiro, etc.). Em suma, no campo analítico, ela é o retorno (disfarçado) da violência que se transforma aí em fala e, assim, encontra-se recalcada como violência física e o corpo a corpo. Pela instituição, “inconsciente social da psicanálise”, a história (política, social, econômica, até mesmo étnica) retorna no espaço insular do discurso ou da cura (CERTEAU, 2012a, p. 80).

Essa mediação institucional precisa ser pensada quando vamos aos textos das publicações como fontes para realizarmos análises do que se apresentou como formação continuada de professores e como aquilo que nos dá elementos para olharmos para as narrativas das experiências dos sujeitos nos CMEI.

Podemos afirmar que se trata de política. Certeau (2012b) destaca, ainda, que qualquer discussão é carregada de política. Não é possível a neutralidade, no nosso caso, das publicações, suas formas, seus discursos, seus autores, ou seja, suas institucionalidades. O autor, ao assumir esse debate no campo da cultura, e nesse envolveu as universidades francesas na década de 1970, destacou a pesquisa como

campo cada vez menos livre de intervenção institucional, seja no seu financiamento, seja no recrutamento dos pesquisadores. Para o autor, a produção do conhecimento científico depende, grandiosamente, dos objetivos políticos e seleções sociais. Desse modo, o autor relata que “[...] não há observação que não seja determinada pela situação criada por uma relação [...]” (CERTEAU, 2012b, p. 229).

A importância em considerar isso ao habitar os textos dá-se devido à necessidade de estarmos atentos aos modos como nós os habitamos, se com a consciência de que o fazemos como criadores de ideias, ou com a arrogância da neutralidade pela qual demonstramos a verdade dos documentos, ou mesmo tendo-os como verdade dos acontecimentos fora de si mesmos, sem perceber as institucionalidades que nos habitam ao irmos aos textos. A isso, o próprio Certeau (2012b) alertou que “[...] um grupo conhece mal a sociedade onde está inserido quando conhece mal a si próprio como categoria social particular, inserida nas relações de produção e nas relações de força” (CERTEAU, 2012b, p. 229).

3.5 UM OLHAR AMPLIADO SOBRE OS TEXTOS PELOS INDICADORES

Salientamos que dos 74 textos analisados, o total de 73 é tratado literalmente como artigo, e apenas 01 texto, código 05 (—APÊNDICE A), caracteriza-se como resumo de pesquisa de doutorado.

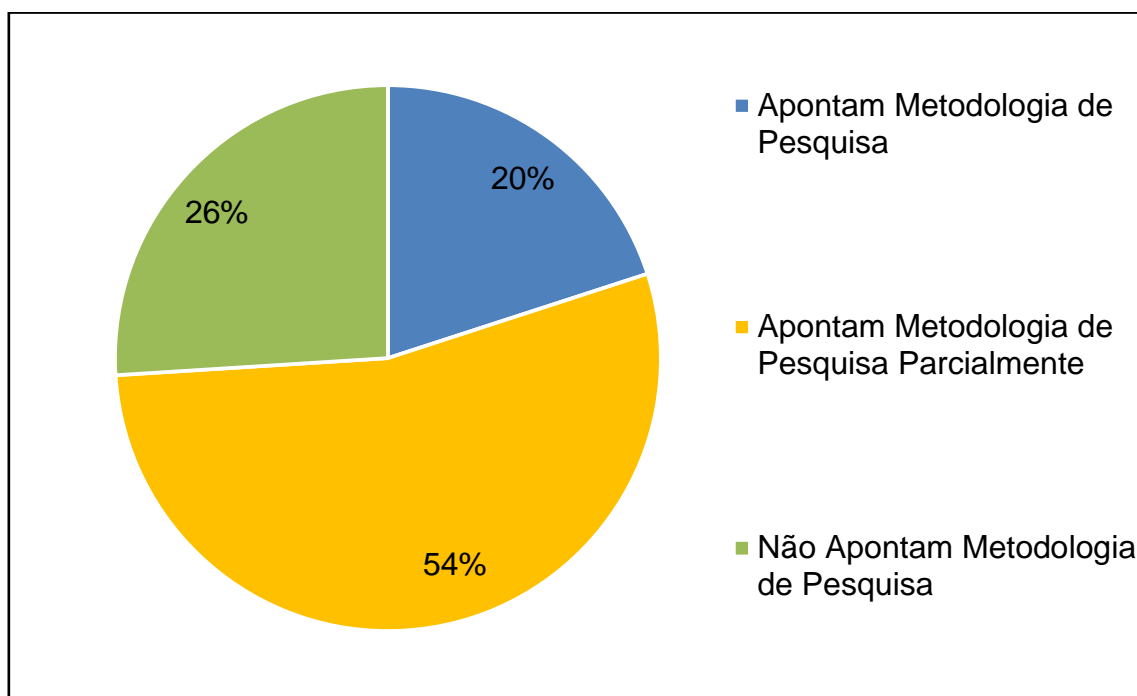
Assim, conduzidos pelos indicadores de análises científicas e associações temáticas, compomos o nosso quadro analítico da seguinte maneira: a) Informações dos periódicos — nome, ano da edição, procedência institucional e geográfica (estadual e regional); b) Informações dos autores dos textos — nome, formação acadêmica, vínculos dos autores(as), natureza da IES, procedência geográfica (estadual e regional) da Instituição que estão vinculados, relação autoral (Individual ou coletiva), título do texto; C) Detalhamento dos textos — Tipos de textos, etapa da educação pesquisada, palavras-chave, metodologias, objetivos e resultados.

Alguns indicadores nos permitem algumas inferências gerais. Eles tratam de aspectos que consideramos mais formais nos textos e que comumente aparecem em autores como André (2009, 2010 a b, 2011) e Gatti et al. (2011). Nesse caso,

sinalizamos que no percurso progressivo da nossa escrita alguns já foram abordamos. Desse modo, seguimos lançando o nosso olhar sobre a composição das metodologias por esses trabalhos, regiões de publicação, vínculos dos autores e relações autorais (individual ou coletiva).

Ao nos estendermos sobre a verificação dos modos como os textos apresentam a metodologia, percebemos que, apesar de a maioria se auto anunciar como artigo científico – o que teria, entre as exigências, nesse formato de texto, segundo Laville e Dionne (1999), dentre outros elementos que buscam a precisão, a exposição com precisão da metodologia –, constatamos que é significativa a quantidade de textos que não anunciam tal elemento, ou não o anunciam com precisão. Isso pode ser verificado no Gráfico 8, apresentado a seguir:

Gráfico 8 — Situação das metodologias de pesquisa apresentadas nos textos



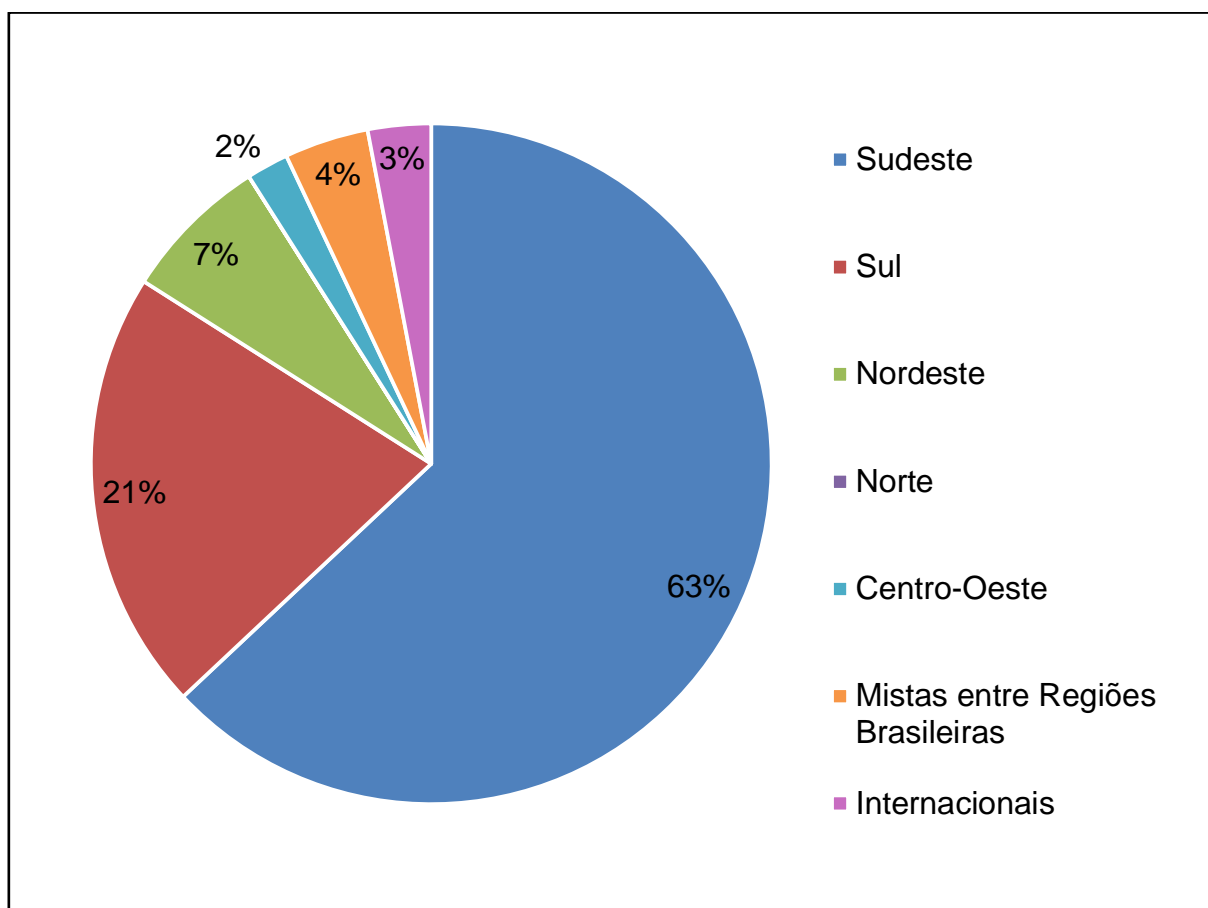
Fonte: Dados produzidos pelo autor (2016).

Nesse gráfico, observamos que prevalecem os textos com indicações parciais de dados da metodologia faltando, ora clareza nos instrumentos, ora clareza nos procedimentos ou na natureza da pesquisa. Isso nos indica a necessidade de publicações em formação continuada com maior rigor metodológico. Essa preocupação foi apresentada por André (2011), que apontava a necessidade de um maior cuidado com a produção de pesquisa em educação.

Nessa mesma direção, Ventorim (2005), com o foco em trabalhos que discutem o professor pesquisador e apresentados nos Textos apresentados no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPEs), entre os períodos de 1994-2000, destacou a fragilidade da apresentação desse elemento nos trabalhos, visto que, dos 74 textos analisados, 74% não indicaram metodologia. Isso também pôde ser visualizado em pesquisa realizada por Casotte (2016), que analisou o estágio supervisionado em formação de professores nos ENDIPEs, entre os anos 2000 a 2012, percebendo que, de 206 textos, 59% não informou a metodologia.

Os vínculos institucionais dos autores foram observados por regiões, na época das publicações. Eles foram organizados por nós em seis (06) grupos, conforme apresentado no Gráfico 9, a seguir:

Gráfico 9 – Regiões dos vínculos institucionais dos autores



Fonte: Dados produzidos pelo autor (2016).

Esses dados nos apontam que a região Sudeste continua predominando na publicação científica, com 63% das publicações. Dado que vai ao encontro da identificação feita por Ventorim (2005), ao investigar os ENDIPEs com foco na

formação do professor pesquisador, de André (2006), que apresenta o panorama geral da pesquisa sobre formação desses profissionais em periódicos, teses e dissertações e de Casotte (2016), ao pesquisar a formação do professor pelo estágio supervisionado.

Acrescentamos que, em pesquisa realizada, Rocha, Filho e Strenzel (2001), com foco específico na formação de professores para educação infantil, em periódicos nacionais e teses e dissertações no Banco da CAPES, no período compreendido entre os anos de 1983 a 1996, e Ujiiê (2015), que também investigou teses e dissertações no mesmo banco entre os anos de 2000 a 2012, nessa etapa educacional, também constataram a predominância da região Sudeste em publicações nessa etapa educacional.

Pelo nosso levantamento, a ênfase da formação continuada recai sobre o estado de São Paulo, com 60% do total da região, seguido pelo Rio de Janeiro, com 21%, Minas Gerais, com 13% e, por último, o Espírito Santo, com 6%. Tal revelação nos aponta que as publicações em formação continuada de professores seguem uma tendência nacional de algumas décadas em produções e publicações científicas que têm, na região Sudeste, a sua maior expressão.

Esses dados se apresentam justapostos aos locais das revistas que os publicaram, tendo a sua maior parte concentrada na região Sudeste, entre São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Desse modo, existe uma relação entre o local dos vínculos dos autores com os locais nos quais se estabelecem as sedes dos periódicos. Desse modo, apontamos que existe uma espécie de localismo de publicação, alimentado pela instituição em que estão os vínculos dos autores, a localidade da revista e o campo pesquisado.

Nessa direção, identificamos que os periódicos estão localizados em 05 estados brasileiros. São Paulo é responsável pelos periódicos que publicaram 47% dos textos, cabendo 28,5% ao Paraná, 8% ao Rio Grande do Sul, 7% ao Rio de Janeiro, 5,5% a Minas Gerais, 3% ao Rio Grande do Norte e 1% ao Mato Grosso. Isso também está consonante com o fato de a maior parte das instituições de pesquisas, bem como dos programas de pós-graduação, se localizarem nesses estados, especialmente no estado de São Paulo.

As instituições de pesquisa as quais os autores são vinculados são, em sua maior parte, universidades públicas, com 77% dos vínculos. 12% estão vinculados a instituições públicas e privadas (mistas) e, 11% a instituições privadas de pesquisa. A maioria dessas instituições se concentram na região Sudeste, o que nos indica a necessidade de investir em outras regiões do país, intensificando investimentos em outros estados brasileiros, como é o caso do Espírito Santo que, apesar de estar na região Sudeste, aparece com grande desproporcionalidade entre os estados que publicam nessa região.

Esses dados nos mostram a importância de se continuar e intensificar o estímulo às pesquisas realizadas em instituições universitárias públicas, como aquelas que produzem e publicam a maior parte do conhecimento no campo da formação de professores. Aliás, os periódicos, em sua maioria, estão vinculados a essas instituições, assim como a maior parte dos autores dos textos. Chamamos a atenção ainda para a relação autoral ao identificarmos que é significativa a publicação coletiva, com 64% do total de 74 textos. Isso difere da pesquisa de Ventorim (2005) que identificou, pelos ENDIPEs, uma predominância dos trabalhos individuais, e de Casotte (2016), que também encontrou, nos ENDIPEs, focada no estágio supervisionado, a concentração na produção individual.

Na nossa investigação, observamos autores que publicaram em par com diferentes instituições, de distintas naturezas, bem como publicações entre pesquisadores acadêmicos e professores que atuam na educação básica. Porém, o destaque maior é dado às relações entre pesquisadores acadêmicos, entre mestres/doutores e doutores/doutores. Isso demonstra que os pesquisadores acadêmicos assumem o lugar de falar pelos professores da educação básica, fazendo-se porta-vozes de questionamento e anúncios desses sujeitos acerca dos processos formativos.

Assim, poderíamos questionar: as vozes dos professores são para falar aos pesquisadores acadêmicos? Nesse caso, vale o alerta de André (2010) no que diz respeito às pesquisas em formação de professores ultrapassarem o entendimento do contexto no qual se dá essa formação. Segundo a autora, o motivo pelo qual se busca conhecer esse campo é

[...] porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que reverta numa aprendizagem mais

significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da Universidade e os professores das escolas, e por outro lado, um esforço analítico, muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre os grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação (ANDRÉ, 2010b, p. 180).

No nosso caso, evidenciamos que é pequeno o quantitativo de textos que têm, entre os autores, sujeitos declarados como professores atuantes na educação básica, em qualquer nível, em relação autoral individual ou coletiva. Isso nos remete a pensar que esses escritos dão ênfase preferencial à voz do pesquisador, nos indicando uma separação entre sujeito que pesquisa e sujeito pesquisado, o que reflete, ainda, a mesma lógica discutida por Ventorim (2005) acerca da separação dentro da universidade entre ensino e pesquisa.

É claro, estamos compreendendo que a publicação, pelas características dos textos, são reflexos de pesquisas acadêmicas e, por isso, seguindo e tensionando o que propõe André (2010 a, b), entendemos que a parceria dos pesquisadores acadêmicos com os professores da educação básica, no campo da formação continuada, precisa ser estendida às publicações. Para além da compreensão dos contextos e da reestruturação de práticas de formação, é importante constar relações autorais com os sujeitos que são mais responsabilizados pela qualidade da educação ofertada nessa etapa educacional, ou seja, com o professor da educação básica. Ao dizer isso, temos a consciência de que esse processo pode implicar não só na mudança de perspectivas dos pesquisadores, mas, também, numa maior abertura das regras dos periódicos no acolhimento desse tipo de relação autoral.

O movimento de parceria na relação entre a escola de educação básica e universidade pela formação continuada, precisa ganhar maior densidade. Gomes (2013), ao discutir essa relação pela educação infantil, apontou em seus estudos, que o foco da universidade ainda é grande em processos internos, permanecendo na hierarquia do saber, o que ainda a afasta das escolas de educação básica. A esse respeito a autora destacou que:

Reconhecemos e enfatizamos a urgência da existência desse diálogo e da articulação institucional, porém sabemos da dificuldade em operacionalizar essa parceria, considerando que as instituições formadoras de nível superior estão ainda se debatendo mais em torno de questões internas do que externas a elas e que, na sua história, sempre ocuparão na hierarquia do saber um papel predominante, prescritivo e distanciado das escolas de educação básica. Da parte dessas instituições, a demanda por ações de

formação contínua também traduz essa perspectiva, por tratar-se da maneira conhecida de formação. Parece-nos fazer necessário, então, a busca das alternativas que construam um diálogo profícuo entre as instituições de formação de professores de nível superior e as escolas de educação básica, na condição de *comunidades aprendentes* (GOMES, 2013, p. 72, grifo do autor).

A questão de uma maior proximidade da universidade ao trabalho dos professores, de forma mais colaborativa, com diálogos mais profícuos na formação, foi explorada por Nóvoa (1999) ao identificar que a Universidade tem um papel essencial na formação dos professores, mas que, porém, fica enfraquecido porque

[...] é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/acção, etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem (NÓVOA, 1999, p.6).

Destacamos que a questão da teoria e da prática, como discussão significativa daquilo que se publica acerca da formação de professores, tem sido bastante evidenciada. Os textos têm demonstrado, significativamente, o contexto do trabalho, os fazeres dos professores, uma formação que parte da necessidade e dos apontamentos dos educadores. Nesse sentido, tem sido exaustivamente indicada a importância da relação entre universidade e escola básica na formação continuada dos professores. Essa discussão, dentre tantas outras que pontuam realizações e demandas na formação continuada, estão apontadas nas seis (6) categorias que elencamos (APÊNDICE A).

3.6 OS LUGARES DOS AUTORES NOS TEXTOS

O levantamento dos autores se deu pelo conjunto de referências bibliográficas apresentado no final de todos os 74 textos analisados, pois procuramos contemplar todos os autores, em várias obras, para não correremos o risco de supervalorizar as citações desvalorizando o amplo aparecimento no conjunto dos textos, visto que alguns autores são muito citados por apenas uma obra em vários textos, ou exaustivamente citados em várias obras pouco exploradas dentro dos textos e, ainda, tem aqueles que são bastante usados dentro desses escritos e citados em

sua vasta produção. Desse modo, compreendemos que abordar as referências finais, no seu conjunto, foi mais justo com os autores.

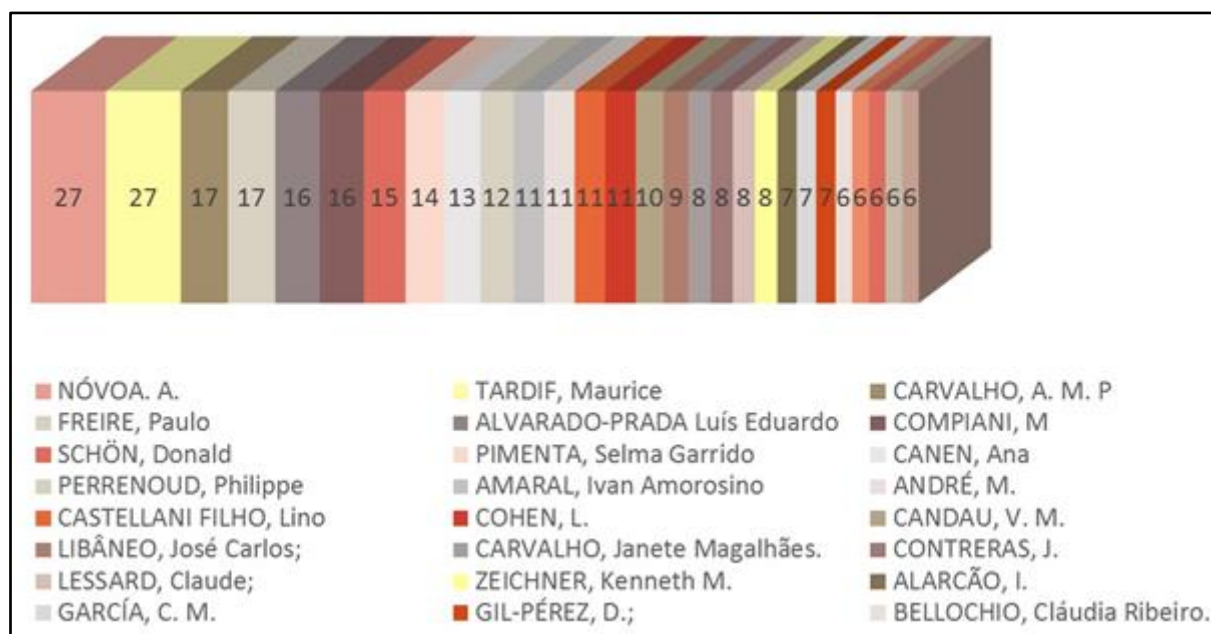
A procura pelos autores-referência⁵⁹ se fez na busca da compreensão dos pressupostos e das epistemologias que sustentam e dinamizam as discussões na formação continuada de professores.

Assim, percebemos que existe predominância de autores ao longo da fundamentação nesse campo da formação, o que, de certa forma, propõe uma homogeneidade epistemológica. As diferentes referências utilizadas se fizeram pela apropriação de autores pelos quais a formação continuada foi discutida em áreas específicas do conhecimento e suas respectivas disciplinas, quando elas eram focos desse processo. Entretanto, tal dado não descartou autores gerais que foram apropriados ao longo dos textos.

Do montante de 884 autores apresentados no conjunto de referências finais, 123 nomes apareceram 3 vezes ou mais. Entretanto, fizemos o recorte daqueles autores que foram recorrentes em seis (06) ou mais vezes, tendo em vista que seria inviável demonstrar os 123 autores no gráfico. Nesse recorte, obtivemos 28 autores que passamos a exposição no Gráfico 10:

⁵⁹ Foram encontradas 884 referências autorais aparecendo em uma só obra ou mais. Não se encontra neste total os documentos que são os dispositivos legais municipais, estaduais e federais, ou internacionais que tiveram uma significativa presença nas publicações, assumidos com inúmeras finalidades, como: ratificação do discurso; elementos a serem questionados ora pela sua ineficácia, ora pelo descumprimento, ora pela ausência, ora pelos excessos, ora pela ilustração de garantias compreendidas pelos especialistas mais progressistas como consolidadores de políticas neoliberais, ora como avanços nas políticas públicas e dos direitos sociais. Fazemos compreender que não se tratou de uma separação eficaz dos usos, pois os mesmos dispositivos foram discutidos em múltiplos ângulos, em textos distintos e/ou nos mesmos textos.

Gráfico 10 – Autores mais usados como referências nos textos



Fonte: Dados produzidos pelo autor (2016).

Dentre os autores destacados, temos, em ordem de recorrência, Nóvoa, A., Tardif, M., Carvalho, A. M. P., Freire, P., Alvarado-Prada, L. E., Compiani, M., Schön, D., Pimenta, S.G., Canen, A., Perrenoud, P., Amaral, I. A., André, M., Castelan Filho, L., Cohen, L., Candau, V. M., Libâneo, J. C., Carvalho, J. M., Contreras, J., Lessard, C., Zeichner, K.M., Alarcão, I., Garcia, C. M., as, M.I.P., Gil-Perez, D., Bellochio, C.R., Canário, R., Gatti, B. A., Maldaner, O. A., Rosa, M.I.P.

Os autores-referências são autores brasileiros, em mais de 60% dos casos. Isso se apresenta diferente da análise de André (2011), ao avaliar a produção de teses e dissertações referentes ao ano 2007, no banco da CAPES, que afirmava ser mais usual nas referências os autores estrangeiros, e sugeriu que poderia ser um modismo referencial, pois os mesmos autores não eram citados muitas vezes ou em várias obras. Em relação a isso autora relatou que:

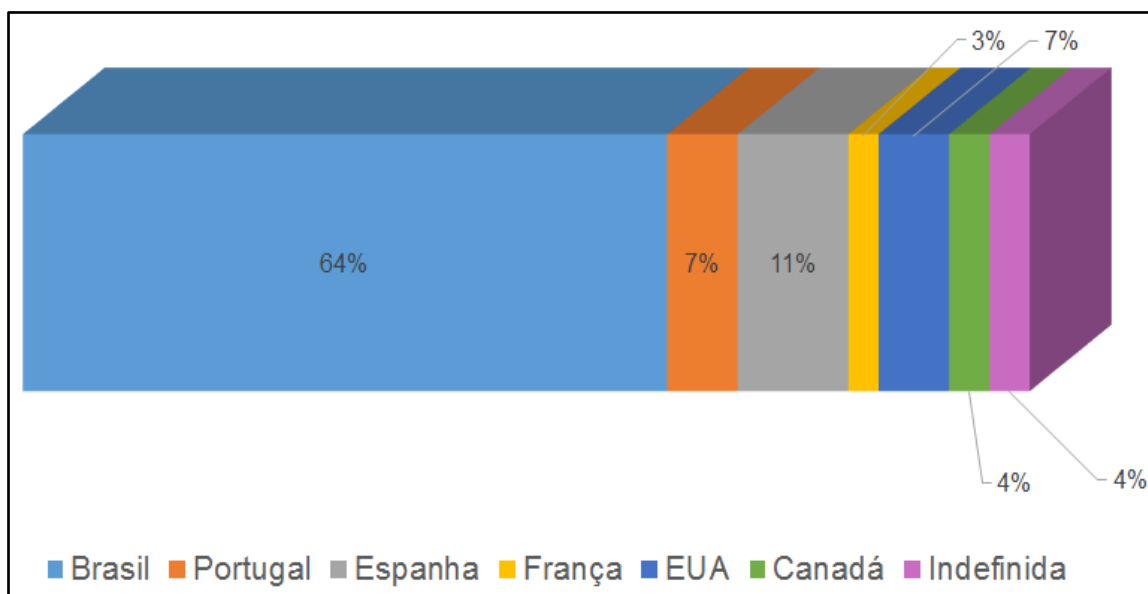
Em termos gerais, os dados referentes aos autores mais citados e à tendência teórica mais acentuada sugerem certo modismo, com influência de propostas de autores estrangeiros, o que provoca alguns questionamentos: Será que as nossas pesquisas sobre a formação de professores têm levado em conta as especificidades de nossos contextos? Será que os nossos pesquisadores têm procurado adaptar propostas gestadas em outros países à nossa realidade? (ANDRÉ, 2011, p. 31).

A predominância de pesquisas focadas em conceitos de autores estrangeiros se traduz numa realidade, conforme podemos constatar no gráfico 10, que coloca, entre os autores mais citados, António Nóvoa e Maurice Tardif, como focais no montante das referências, o que nos sugere a predominância das ideias desses autores no debate de todas as áreas de formação para professores, em todas as temáticas elencadas e em todas as etapas da educação básica.

Entretanto, não incitaríamos a pensar que a tomada desses autores se trata de um modismo, mas, sim, de uma apropriação das ideias, visto que as categorias, de modo geral, focalizaram a prática do professor e o desenvolvimento de sua identidade profissional, tecendo críticas fortes à racionalidade técnico-instrumental e que, de certa forma, esses autores procuram meios para, ora minimizá-la, ora romper com ela.

No caso investigado, constatamos muitos autores citados uma única vez pelas publicações, somando 761 autores citados até duas vezes pelos 74 textos (APÊNDICE C), fato que pode indicar uma inconsistência nos usos desses autores. Por outro lado, verificamos que 95 autores foram referenciados de 03 a 05 vezes, com o predomínio também de autores brasileiros, indicando que existe certa recorrência de autores. Todavia, isso não implica uma consistência nos seus usos em cada texto. Podemos inferir que os motivos pelos quais esses autores são utilizados se sustentam pelo fato de eles produzirem suas discussões pelo viés da racionalidade prática. O Gráfico 11 demonstra a recorrência das origens dos autores por países:

Gráfico 11 — Nacionalidades dos autores mais usados como referências nos textos



Fonte: Dados produzidos pelo autor (2016).

Observamos no gráfico que o percentual de autores brasileiros referenciados é de 64%, seguido por autores espanhóis com 11% e os demais distribuídos entre Portugueses, Franceses, Norte Americanos e Canadenses.

Por essa via, podemos falar que os autores nacionais habitam os textos dos autores estrangeiros, mas também os textos de autores nacionais que habitaram/habitam autores estrangeiros, de modo que há uma transformação teórica que considera a necessidade da formação de professores reconhecendo a sua atuação como construtor da sua profissionalidade, como processos emancipatórios e como um reconhecimento da produção intelectual no campo, colocando o país no cenário dos debates educativos em formação de professores.

Nessa nossa produção, podemos evidenciar que se mantém, pelas publicações, o foco das produções no professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, conforme levantamento feito por André (2007). Contudo, não percebemos como a autora evidenciou nas teses e dissertações, um deslocamento da identidade profissional como se fosse outro campo; encontramos o campo da identidade expandido para essas representações, e ainda mais, o ensino como finalidade consumada da formação continuada de professores. Há um buscar por um imbricamento simbiótico entre profissionalidade, pessoalidade, ensino, a instituição

de ensino como espaço de formação coletiva, preocupando-se com todos os atores desse estabelecimento.

É importante evidenciar que ainda que o percentual do uso dos autores nacionais é significativo por refletir no próprio campo um valor e um reconhecimento dado à produção nacional, devemos considerar que o pensamento tem estreitos laços com a produção internacional, o que nos leva a pensar com Certeau (2005) que discute a impossibilidade de o ser dar-se como passivo diante da leitura de um texto. O autor esclarece que a leitura de um texto o modifica, o faz uma produção própria do leitor, destaca-o de sua origem. O autor afirma que:

O que se deve pôr em causa não é, infelizmente, essa divisão do trabalho (é muito real), mas o fato de assimilar a leitura a uma passividade. Com efeito, ler é peregrinar por um sistema imposto (o do texto, análogo à ordem construída de uma cidade ou de um supermercado) análises recentes mostram que “toda leitura modifica o seu objeto”, que (já dizia Borges) “uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida, e que enfim, um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido. Se, portanto, “o livro é um efeito (uma construção do leitor)”, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do “leitor”. Este não toma nem o lugar do autor nem o lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações (CERTEAU, 2005, p. 264-265).

Observamos que os usos de autores nacionais trazem, no seu bojo, uma relação com a produção dos autores internacionais. Entretanto, demandam outras invenções pelas apropriações de conceitos e composição da formação continuada, pois contextos, desejos e ideias se condensam produzindo outras relações que se propõem a pensar as perspectivas pelos sentidos das ações de formação. Desse modo, capacitação, treinamento, competências, identidades profissionais etc., podendo ser criadas de outras maneiras nas vozes dos autores nacionais.

Com essa premissa, avultamos António Nóvoa e Maurice Tardif como os mais referenciados, destacando-se pela composição que fazem da formação, fundamentando-a na pessoalidade, na profissionalidade, na reflexividade, na atuação e na politicidade da formação entre professores e sistema, entre professores e professores, entre professores e sociedade, como construção coletiva no espaço da escola, considerando os dilemas da profissão em sua historicidade e

campo de atuação, bem como consolidando o campo formação continuada de professores como um campo profícuo de conhecimento.

Essa amplitude do pensamento de Nóvoa e Tardif, que se coloca no coração da produção da profissão pelos sujeitos que a praticam, relacionando-se com os espaços instituídos historicamente, mas passíveis de serem transformados pela dinâmica dos seus autores, em especial os professores, faz com que o texto se espalhe por entre os sentidos produzidos sobre ele, com marcas próprias, como é o caso da coletividade, tão defendida por esses autores.

No caso de António Nóvoa, o assumir o seu pensamento se deve ao fato de se reconhecer nele a autonomia defendida aos professores na constituição dos seus percursos de formação continuada. Afirmamos que esse autor torna as práticas em formação de professores politizáveis, pois o próprio autor afirmou que seu pensamento não buscava consolidar praticismos nas perspectivas da formação continuada de professores.

As análises e o lugar privilegiado desse autor, nessa categoria, coloca sua perspectiva como o meio pelo qual se potencializa a autonomia de quem o lê. O texto se abre para pensar a formação continuada de professores com o propósito de integrar o sujeito no processo e em si mesmo, e é nessa direção da integralidade profissional que esse autor propõe uma prática de formação politizável. Isso é, como nos diz Certeau (2005), motivado pela política de leitura e pelo encontro do leitor com o texto. O autor afirma que:

Uma política de leitura deve, portanto, articular-se a partir de uma análise que, descrevendo práticas há muito tempo efetivas, as torne politizáveis.

[...] Leio e me ponho a pensar... Minha leitura seria a minha impertinente ausência. Seria a leitura um exercício de ubiquidade? Experiência inicial, até iniciática: ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo; é construir uma cena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade; é criar cantos de sombra e de noite numa existência submetida à transparência tecnocrática e àquela luz implacável que, em Genet materializa o inferno da alienação social. Já o observava Marguerite Duras: 'Talvez se leia sempre no escuro... A leitura depende da escuridão da noite. Mesmo que se leia em pleno dia, fora, faz-se noite em redor do livro' (CERTEAU, 2005, p. 268-269).

É possível que os usos da obra de Nóvoa têm se dado nesse campo, tão amplamente, por se tratar de uma leitura por onde se sai à vontade, se põe alhures,

se constitui uma cena secreta, cantos de sombras opondo-se à processos tecnocráticos da formação continuada, por onde se reconhece como valor as vozes dos sujeitos, suas experiências, suas histórias, suas capacidades reflexivas sobre o seu fazer, sua potência em constituir tantas relações com os sistema, intervindo nele e na comunidade onde atua como pessoa e como profissional.

Apresentamos a predominância de nomes como António Nóvoa, Maurice Tardif e Philippe Perrenoud, que se sustentam na epistemologia da prática, de modo distinto em cada um, com maiores ou menores aproximações, centrada no processo de investigação e na figura do professor reflexivo e pelas suas distintas finalidades e metodologias.

É o caso de autores que se centram na figura de professor como aquele que deve ter seu conhecimento e saber reconhecido, seja por intervenções em pesquisas acadêmicas na escola com o professor, seja pela pesquisa do professor, como em Marli André, Zeichner Kenneth M. e, Cohen, L. e, Isabel Alarcão. Há também autores com investigação na ação e professor reflexivo, ou em políticas docentes, como em Bernadete Gatti, Marcelo Garcia, Claude Lessard, José Carlos Libâneo, e ainda, pelos em processos pedagógicos dialógicos, sustentados pela perspectiva da emancipação, como em Paulo Freire.

Essas questões são ampliadas por autores como Vera Maria Candau e Ana Canen, na perspectiva culturalista do currículo rumo ao debate pós-crítico, como em Janete Magalhães Carvalho. Também se tornam mais extensas com autores que visam o aprofundamento em processos de autonomia dos professores, como em José Contreras.

Outros propõem a perspectiva de pesquisa sem dicotomias entre formação inicial e continuada, como Selma Garrido Pimenta, que se apropria de Nóvoa e se distancia de Philippe Perrenoud em suas críticas às competências; e Alvarado-Prada que desenvolve pesquisas que também muito se aproximam de Nóvoa, pela perspectiva autobiográfica e, pesquisa-intervenção como possibilidade de transformação dos professores, e Rui Canário que busca articular formação Inicial e continuada focadas no contexto de trabalho e na experiência profissional.

Também é possível verificar autores nessas bases epistemológicas que visam aprofundar tais debates em áreas do conhecimento, com olhar para a formação dos professores de ciências, representados por Maria Inês P. Rosa, Otávio Aloísio Maldaner, Ivan Amorosinho Amaral, Daniel Gil-Pérez; na música, como Cláudia Bellochio, e também educação física com Lino Castelani Filho.

Alguns autores possuem matrizes teóricas comuns, outros nem tanto. De qualquer modo, a maioria dos autores citados são permeados por distintos debates que vão da necessidade de integração entre teoria e prática, chegando, em alguns casos evidenciar a necessidade de a universidade manter com a escola básica, passando pela autonomia no desenvolvimento da profissão, pela identidade do professor, pela qualificação do ensino, pelo professor reflexivo e pesquisador, até aquilo que diz respeito à qualificação do currículo da escola, bem como a sua composição como espaço formador.

Apresentamos, ainda, a importância de autores que transitam entre os debates da composição da formação de professores e acerca da situação da pesquisa em educação como Bernadete Gatti, Marli André, Anna Maria Pessoa de Carvalho.

Brzezinski (2014), ao investigar o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, publicações de 2003 a 2007, constatou a existência de 1.167 títulos sobre formação continuada, gerando uma amostra de 574 publicações de 18 programas de pós-graduação. Essa amostra demonstrou que alguns dos autores mais citados nos trabalhos aparecem nas referências da categoria produzida por nós. Assim, alguns nomes que aparecem entre os mais citados pela análise da autora, aparecem como aqueles que receberam mais indicações nas nossas investigações. São eles: António Nóvoa, Philippe Perrenoud, Maurice Tardif, Michel Foucault, Donald Schön, Keneth Zeichner, e José Antônio Sacristán (BRZEZINSKI, 2014).

Ao destacarmos Nóvoa como um dos autores mais citados, evidenciamos, ao longo da produção textual analisada, no conjunto de textos composto a partir de 2002, ser um autor de suma importância para o debate. Porém, o uso de suas ideias tem sido confirmado desde a década de 1990. Pitta (2010), em sua dissertação de mestrado, em que analisou os usos de autores como Nóvoa, Sacristán e Perrenoud nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação de Santa Catarina, no

período de 2000 a 2005, demonstrou que nas ideias desse autor se encontra fundamentada a formação de professores da educação básica.

Além disso, essa apropriação se dá pela ideia da prática reflexiva, destacando-se entre a legitimação das ideias defendidas nesses trabalhos, com peso menor para citações utilizadas como ilustrações (sem compromisso com a profundidade teórica), legitimando as ideias defendidas e potencializando os debates, colaborando, significativamente, com os resultados das pesquisas e com o campo de investigação. Pitta (2010) destaca que a discussão pelo viés dos autores investigados passa pela perspectiva de formação buscando

[...] valorizar a prática individual e coletiva como lugar de produção de saberes necessários à existência pessoal, social e profissional dos professores, que vão se constituindo a partir de processos de investigação sobre a prática. Esses autores reconhecem o docente como profissional da educação que adquire e desenvolvem conhecimentos a partir das práticas e no confronto com as condições da profissão (PITTA, 2010, p. 62).

Em sua tese de doutorado, na qual apresentou a pesquisa sobre 77 trabalhos apresentados no ENDIPE(1994-2000), Ventrone (2005) destacou que António Nóvoa, um dos autores mais citados nas referências, como um autor que “[...] investe na pesquisa e na atividade do professor” (VENTORIM, 2005, p. 195).

CAPÍTULO IV

4. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA PELOS TEXTOS: PRESSUPOSTOS E INTERVENÇÕES ANUNCIADAS NOS PERIÓDICOS

A pequena quantidade de textos encontrada com foco na formação continuada de professores na educação infantil (Gráfico 7) nos conduziu a analisar a formação continuada pela educação básica, buscando constituir diálogos entres as etapas da educação, pois identificamos que as amplitudes das discussões as atravessam e as permeiam, permitindo-nos destacar anúncios de percursos e pressupostos para essa formação na educação infantil. Cabe avultar, entretanto, que a nossa busca não deseja marcar identidade da formação continuada por etapas da educação básica, apesar de compreendermos que cada uma delas tem especificidades nas concepções de sujeitos, ações, institucionalidades e políticas. O que propomos é ir ao encontro do nosso objeto de estudos que se encontra espalhado nas publicações gerais sobre educação básica, o que, cada vez mais, nos convence da aproximação entre as epistemologias da formação e os debates dos seus pressupostos.

Nesse sentido, nossos objetivos foram produzir uma meta análise sobre a formação continuada de professores da educação básica com foco na educação infantil, analisando a produção acadêmica no período de 1996 e 2014, dialogando com os estados da arte e estados do conhecimento desenvolvidos no campo da formação continuada de professores e articular o aprofundamento reflexivo dos estudos de mapeamentos em formação continuada de professores com a formação continuada de professores na educação básica centrada na educação infantil.

Nessa direção, as análises realizadas por nós tratam dos desdobramentos de 74 textos, organizados em categorias, publicados entre os anos de 1996 e 2014, e de suas tematizações para comporem nosso levantamento dos dados. Esse levantamento de dados foi decomposto em seis categorias de análise, a saber: 1) *Resultados analíticos de intervenção na formação continuada de professores (CAT A)*; 2) *Análises de propostas, programas e projetos de formação continuada (CAT B)*; 3) *Análises literárias da formação continuada (CAT C)*; 4) *Análises literárias e*

análises de intervenção na formação continuada (CAT D); 5) Análises de políticas de formação continuada (CAT E); 6) Análises de propostas, programas, projetos e análises de políticas de formação continuada (CAT F).

Ao localizarmos o conjunto de textos em determinadas categorias não estamos afirmando que eles não se atravessam em seus debates. Outrossim, registramos que as discussões, os resultados e achados, bem como as metodologias, apontam para essa nossa construção.

Soma-se a isso, a importância de priorizar a discussão inicial pelo grande quantitativo de textos que nos deram mais “chão reflexivo”, logo, um arcabouço maior de informações. A distribuição dos textos pode ser visualizada na tabela 10 do (—APÊNDICE A) composta por seis categorias ordenadas de A a F e pela periodicidade dos periódicos no ano.

Nessa tabela, é possível constatar que as publicações sobre formação continuada de professores na educação básica, nos periódicos, ganharam mais força a partir do ano 2009, tendo uma queda significativa no ano de 2013, e recuperando-se no ano de 2014.

Podemos associar esse crescimento à ampliação do número de programas de pós-graduação no país, que vem, desde 2004, obtendo uma significativa elevação e, a partir de 2009, um aumento ainda maior nesse índice, conforme item nº 5 do documento da CAPES (2015) que apresenta os critérios de classificação. André (2007) apontou dados da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), em que constatou o aumento da produção científica brasileira no período de 1998 a 2002, muito além do crescimento internacional. A autora destaca que esse crescimento está atrelado ao crescimento do número de programas de pós-graduação no país.

A produção científica brasileira (mensurada pelo número de trabalhos científicos publicados em revistas indexadas) teve taxa de crescimento anual de 54%, enquanto o crescimento da produção mundial ficou abaixo de 9%. São Paulo teve um crescimento de 63% e foi responsável por 52% da produção nacional.

[...]

A participação brasileira no cenário mundial passou de 1,1% em 98 para 1,5% em 2002, o que é um salto enorme. O crescimento da produção

científica brasileira nos últimos anos foi acompanhado por uma grande expansão da pós-graduação (ANDRÉ, 2007, p. 44).

A autora destacou a expansão dos programas de pós-graduação em educação e, ainda, um maior foco, desde 2003, na formação de professores como um campo mais autônomo de pesquisas, e salienta que a criação de espaços de debates em formação de professores como grupos de estudos, periódicos especializados e fóruns são um elementos a serem reconhecidos na constituição da autonomia do campo da formação nos anos 2000 (ANDRÉ, 2010b). Isso somado à ampliação dos programas de pós-graduação impactou diretamente na produção e publicação sobre formação continuada de professores. Nessa direção, Biojone (2003) destaca que as publicações são exigências da própria CAPES, com prioridade para os periódicos com estratos superiores, pois impactam diretamente nos investimentos em programas de pós-graduação e em sua classificação.

Pode-se verificar que foram significativas as publicações que tratam de *propostas analíticas de intervenções diretas de formação continuada*, pois do total de 74 textos, 16 revelaram a importância dada pelos periódicos a esse tipo de produção teórica que visa uma análise a partir de pesquisa que interfira, diretamente, no movimento da formação (CAT A) no ambiente da escola ou fora dele.

Porém, ainda que o movimento de formatação dessa formação não tenha se dado no espaço escolar, sublinharam-se as experiências, as práticas e os contextos dos professores como o ponto de partida, a direção e a finalidade do processo e, quando isso não ocorria, era grande a possibilidade de ser a desconsideração desses elementos um dos motivos do insucesso da formação.

De acordo com André (2006, 2009), a importância dada a esse tipo de pesquisa, produzida a partir do contexto interno da escola na relação com o cotidiano e com seus sujeitos, foi constatada no Brasil, fortemente, nas décadas de 1980 e de 1990, sendo que, na década de 2000, ganham importância as pesquisas nesse viés, ainda que focadas no desenvolvimento profissional e nas representações profissionais dos professores.

Outro elemento a ser destacado trata da atenção dada por 22 textos às pesquisas que se propuseram a *analisar propostas, programas e projetos de formação* (CAT

B). Isso nos leva a inferir que as publicações têm valorizado esse tipo de análise, apontando para a importância dada aos impactos dessas ações na formação continuada de professores, visto que tais ações contam com investimentos públicos (financeiros e organizacionais) para que aconteçam. Essas análises se comprometem a revelar a força dessas ações no campo da formação, assim como de que forma os profissionais têm sinalizado para tais contribuições e como isso se realiza no cotidiano dos professores. As publicações dessa categoria têm ligação direta com as políticas educacionais para a formação continuada de professores.

Constata-se, em 27 textos que fizeram *análise literária da formação continuada de professores* (CAT C), a busca por evidenciar o desdobramento reflexivo de perspectivas de formação, apontando aprofundamentos conceituais, olhares sobre resultados de pesquisas e os modos como tem sido composto esse campo teórico. Identificada com a maior concentração de textos, essa categoria atribui importância ao campo da formação continuada de professores articulado à educação básica.

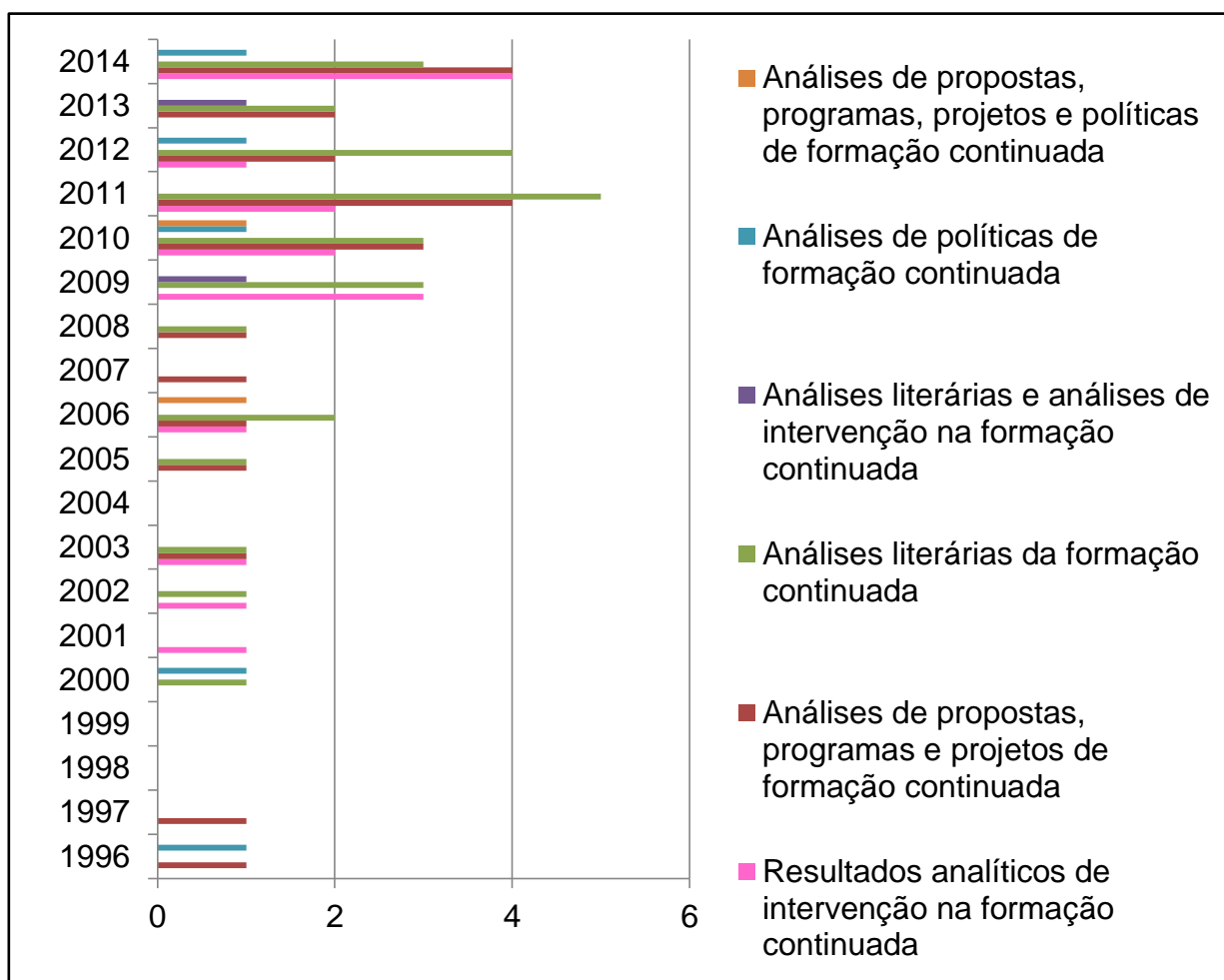
As outras categorias, a que envolveu *análises literárias com intervenção* (CAT D — 02 textos), a que discutiu *políticas de formação continuada* (CAT E — 05) e a que realizou *análises de projetos e programas com análise de política de formação* (CAT F — 02 textos), apareceram pouco, contemplando, no total, apenas nove publicações com essas características. Isso demonstra que as preocupações das publicações se concentraram no campo discursivo e procedimental, sem ampliar a discussão para as questões das políticas educacionais.

Portanto, insistimos que, pela análise desses periódicos, fica uma dívida com a discussão de políticas de formação continuada, embora, como já afirmamos, as ações formadoras de professores sejam movimentos políticos e, portanto, há que se publicar mais especificamente nessa direção. Afirmamos, também, que nos parece necessário um investimento em publicações que tratem de análises literárias associadas às intervenções na escola. O fato de ser pequeno o quantitativo de publicações direcionado a essa categoria nos alerta para a possibilidade de que isso seria um reflexo das perspectivas de formação continuada centradas no praticismo (NÓVOA, 2002), fazendo com que se opte por publicar textos com características mais voltadas para análise de práticas, na perspectiva da separação da teoria e prática?

Por outro lado, admite-se que, no período pós LDBEN nº 9394/96, especialmente a partir do século XXI, uma significativa transformação recaiu sobre a profissão: os muitos planos e programas de formação de professores, por diferentes meios, necessitavam amplas discussões, fazendo com que a centralidade da produção e da publicação estivesse nas análises literárias do processo formativo, como uma busca por compreender e afirmar a formação pela experiência profissional dos educadores, ao passo que era tão necessário romper com o foco no conteúdo a ser ensinado, mirando intensamente na docência (BARRETO, 2015).

Demonstramos, no Gráfico 12, o comparativo, por ano, das publicações nas seis (06) categorias pelas quais organizamos a nossa reflexão:

Gráfico 12 — Publicação por categoria ao ano



Fonte: Dados produzidos pelo autor, 2016.

O gráfico 12 nos mostra que o maior quantitativo de publicações tem se desdobrado sobre as análises literárias da formação continuada, iniciando-se no ano 2000,

demonstrando a força que tem, nas publicações, a pesquisa bibliográfica. Isso nos parece uma busca pela compreensão do movimento e das epistemologias acerca da formação continuada, pois há um esforço intelectual acentuado na apropriação e produção dos pressupostos desse campo.

Os textos que apresentaram resultados de intervenção na formação continuada apareceram a partir do ano de 2001, mantendo-se crescente até 2014, o que confirma o crescimento desse tipo de pesquisa na relação direta com a escola a partir da década de 2000. As análises de propostas, programas e projetos de formação continuada estão presentes no início do período em apreciação, em 1996. Todavia, estiveram ausentes nas publicações entre os períodos de 1998 até 2002 e nos anos de 2004 e de 2009.

As políticas públicas de formação têm uma produção pequena em todo o período e apresenta amplos espaços de tempo sem aparecer nas publicações, o que apresenta a fragilidade nessa direção, conforme já apresentado por André (2009). As demais categorias se apresentaram com um quantitativo de textos bastante reduzidos, causando pouco impacto no montante das publicações que passamos a analisar a seguir, em suas respectivas categorias.

4.1 TEXTOS QUE SÃO RESULTADOS ANALÍTICOS DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (CAT A)

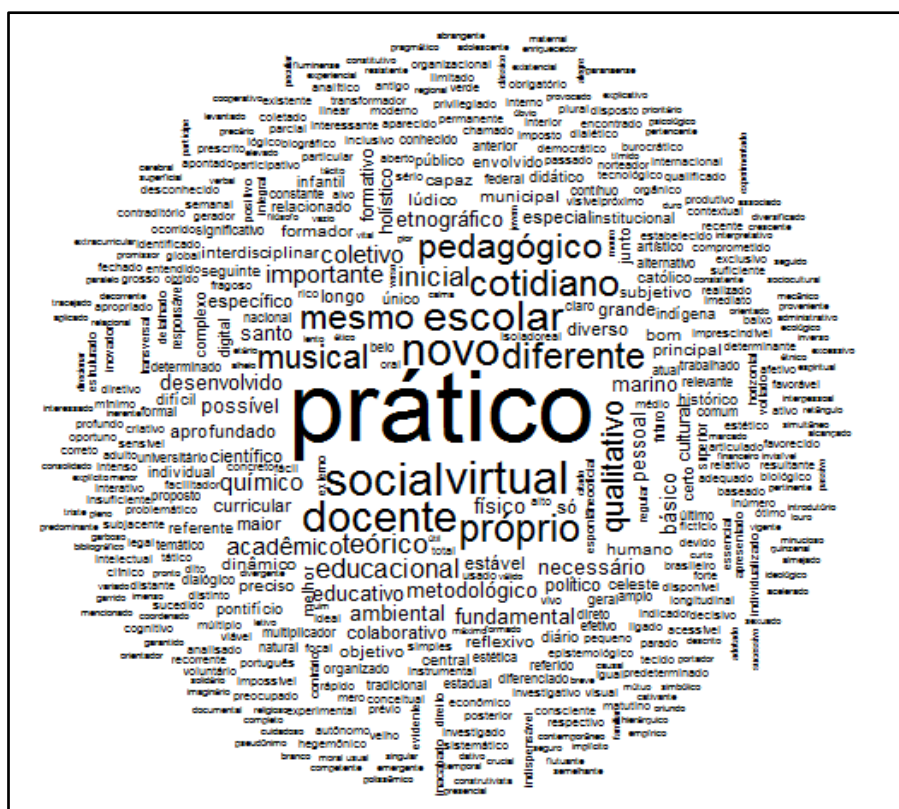
Essa categoria contribuiu para que pudéssemos analisar os textos que foram produzidos a partir de intervenções de formação contínua no contexto da escola, tratando da necessidade de torná-las públicas. Assim, não são textos com o foco em análises literárias ou em discussões políticas, mas visam reconhecer os pressupostos dessas intervenções em distintas etapas da educação básica e com eles dialogar, produzindo apontamentos para a formação continuada de professores na educação infantil, especificamente.

O conjunto que trata dos resultados analíticos de intervenção direta na formação continuada de professores totaliza 16 textos dos 74 analisados (—APÊNDICE A). A publicação desses textos concentra sua maior parte no período que vai de 2009 a

2014 (Gráfico 12), marcando, desse modo, a quantidade de resultados das atuações dos pesquisadores na formação continuada dos professores, destacando uma maior aproximação das instituições universitárias no cotidiano das ações formativas desses profissionais. Nessa categoria, foram encontrados três (03) textos que discutiram a formação continuada na educação infantil, sendo que, dois (02) trataram dessa etapa educacional imbricada ao ensino fundamental e um (01), discutiu apenas a educação infantil.

No conjunto geral dos textos dessa categoria, a predominância da epistemologia da prática foi fundamental para a atuação dos pesquisadores na formação continuada dos professores. Ao produzirmos a figura 2 pelo programa Iramuteq, em formato de nuvem de palavras, pudemos observar, nessa categoria, a questão representada pelo termo prático e outras tantas relações nessa direção. Assim, temos:

Figura 2 – Nuvem de palavras da CAT A



Fonte: Dados produzidos pelo autor, 2016.

A palavra “prático” aparece evidenciada, demonstrando ser um elemento de centralidade nesses textos. Essa identificação nos leva a pensar nas relações que

se aproximam, em menor hierarquia, da imagem circundada, por termos como “social”, “docente”, “novo”, “virtual”, “próprio”, “escolar”, “cotidiano”, “diferente”, “pedagógico”, “qualitativo”, “musical”, “educacional”, “acadêmico”, “químico”, “coletivo”, “etnográfico”, “teórico”, “pessoal”, “cultural”, “formativo”, “holístico”, “colaborativo”, “curricular”. Esses elementos textuais apontados pela nuvem de palavras nos colocam a refletir acerca das inúmeras questões que envolvem a formação continuada dos professores com intervenção.

Compreendemos que a perspectiva prática tem um vínculo essencial com o docente na construção da sua profissionalidade que se imbrica à pessoalidade, em construção coletiva e colaborativa e, com a sua responsabilidade social pela educação, acentuada pela formação continuada.

Essa categoria trouxe especificidade pelas palavras: “qualitativo”, “musical”, “etnográfico”, “holístico” e “químico”. Podemos dizer que a necessidade de marcar a abordagem metodológica nesses textos se fez fundamental e a aproximação do cotidiano dos professores justifica a etnografia e o holístico, e ainda o foco em áreas específicas como se deu nos termos musical e químico.

O enfoque no termo prático deve-se ao fato de que, ao praticar a docência, o professor pratica a si mesmo, numa relação que integra pessoa e profissional e, por isso, é sumamente importante que esse sujeito seja atuante em todo o processo de formação continuada, decidindo percursos, temáticas, necessidades, saberes a serem aprofundados e ampliados, relações curriculares e políticas que devem ser tecidas. No cotidiano profissional, professores se realizam ao realizar a profissão.

Nessa direção, tomamos o pensamento de Nóvoa (2013), que valoriza a formação construída dentro da profissão, lá onde as intervenções dos especialistas devem servir para mediar a produção, pois, para o autor, são imprescindíveis propostas que tenham como problema a ação docente e o trabalho escolar. Nesse sentido, Nóvoa (2013) aponta que:

É inútil escrever textos atrás de textos sobre a *práxis* e o *practicum*, sobre a *prhonesis* e a *prudencia* como referências do saber docente ou sobre os *professores reflexivos* se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação. É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganhem visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo, e ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e

práticas de formação de professores baseados em uma pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. Não advogo qualquer deriva praticista, tão do grado dos meios conservadores, que procuram definir o professorado como atividade puramente técnica. Defendo, sim, que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (NÓVOA, 2013, p. 202-203).

Uma maior presença dos professores na formação é evocada pelo autor não apenas como partícipes de cursos ou de quaisquer outros tipos de formação, mas na composição e na participação dos percursos, considerando suas ações em sala de aula como colegialidade, como movimento da escola. Diríamos tratar-se de uma mudança estrutural nos modos de ser na profissão, envolvendo transformações profundas na concepção do ser professor.

Observamos que o valor dado, nos periódicos analisados, às produções construídas dentro da profissão pelos professores, nas suas reflexões sobre a sua atuação, assegura que a aprendizagem profissional tem uma dinâmica que reconhece a formação como acontecimento cotidiano e que precisa ser levada em conta e sistematizada para que a experiência da reflexão tenha raízes nos fazeres diário dos sujeitos.

Entendemos que essas ideias são indispensáveis às profissionalidades dos educadores no CMEI, por se sustentarem nas necessidades e nos desejos desses profissionais, considerando a cultura implantada no ambiente educativo, quer seja para consolidá-la, quer seja para provocar rupturas, e a criação de condições institucionais e de materiais para que a formação continuada seja uma experiência que, de fato, afete os sujeitos individualmente, porque o sujeito profissional se transforma, e na coletividade, porque as decisões se dão em comum sendo considerações de todos.

É institucional também devido ao movimento que assume o compromisso de compor processos institucionais a partir do contexto interno da profissão e, conforme defendemos, com prioridade aos movimentos formativos dentro das unidades de ensino.

Fora isso, as intervenções sinalizaram importantes percursos, uns mais apontados pelas suas recorrências, outros menos, porém, todos devem ser considerados ao se tomar a formação continuada como campo de estudos e de intervenção na educação infantil, ampliando os campos a serem observados nos debates formativos para essa etapa educacional. Desse modo, apresentamos as temáticas recorrentes no texto, na tabela 3 a seguir:

Tabela 4 – Temáticas debatidas em suas recorrências textuais na CAT A

(continua)

Temáticas debatidas pelos textos	Total de textos
Valor entre a formação e a prática cotidiana do professor, o seu contexto escolar e o seu saber	12
Ensino como centro da formação	9
Professor como centro da formação	9
Espaço da escola como <i>lócus</i> privilegiado de formação continuada	8
Importância da Universidade integrada à formação	8
Professores como parte ativa do processo de formação	8
Formação como integradora e/ou reflexão acerca da teoria e da prática	7
Defende formação em serviço	7
Partilha de conhecimentos, redes de conhecimento, coletivização dos processos, troca de experiências	7
Formação como integração entre profissão, identidade pessoal e profissional e/ou com a comunidade	5
Formação como coletividade, partilha, como incentivo à consolidação da democracia e à autonomia profissional	5
A formação continuada na escola como provocadora de transformação da unidade de ensino e/ou do sistema de ensino	5
Formação por relatos/narrativas de experiência	5
Identidade docente	4
Importância da pesquisa na formação	4
Formação comprometida com a escola e a sociedade	4
Crítica a superação da racionalidade técnica-instrumental e propõe a sua superação	4
EaD e uso das TIC como alternativa de formação	3

Formação como melhoria da qualidade do sistema público de ensino	3
Formação como processo dinâmico	3

Tabela 5 – Temáticas debatidas em suas recorrências textuais na CAT A (conclusão)

Temáticas debatidas pelos textos	Total de textos
Formação por seminários/ Ou oficinas/ Ou palestras/ Ou cursos	2
Incorporação da pesquisa na prática escolar	3
Formação pela interdisciplinaridade	3
Integração entre formação continuada e formação Inicial	2
Formação em parcerias com distintas instituições	2
Formação continuada e diversidade cultural e/ou inclusão	2
Recusa concepção de treinamento, cursos, seminários, palestras	2
Intervenção como coletivização da escola e da universidade, como transformação de ambas	1
Autoformação como elemento da formação continuada	1
Formação com ocorrência em duas dimensões: presencial e virtual	1
Foco na articulação entre escola e gestão (aspectos locais e globais)	1
Relações entre escolas	1
A importância da ludicidade na formação continuada	1

Fonte: Dados produzidos pelo autor, 2016.

Dos 16 textos analisados, 12 apresentaram estudos sobre intervenções que se apoiaram na prática dos professores como produtores de saber, valorizando-a no cotidiano e no contexto escolar. Junta-se a isso, a constatação de que, em 08 textos, as intervenções tiveram a escola como *lócus* privilegiado, e na mesma proporção que o professor foi profissional ativo no processo da formação. Esse elemento é consoante com André (2009), que identificou a mudança na década de 2000, apontando que a discussão girou em torno da identidade profissional e da representação social desses profissionais.

Essa questão se consolida quando consideramos que a formação em serviço, como processo coletivo, foi discutida como algo positivo. Também se destacou a importância da formação para pensar a relação com a comunidade local, onde a escola está inserida. Como possibilidade, os textos explicitaram a necessidade de esse processo romper com a racionalidade técnica, observando a dinamicidade da formação.

Elencamos que essas temáticas são de suma relevância na discussão acerca da formação continuada de professores na educação infantil, pois essa etapa não prescinde das discussões sobre as identidades desses profissionais, mas as aprofunda. Porquanto, é inegável a necessidade de se pensar a formação continuada de professores na educação infantil sem considerar os aspectos sociais dos docentes e a integração dos afetos no exercício da docência, que não se resolvem com treinamento, mas com processos coletivos de discussões cotidianas na profissão como acontecimento. Assim, os textos enfatizaram a possibilidade e a necessidade de se pensar e de se expandir a formação continuada pela profissionalidade, como ruptura com o aligeiramento da formação, com a racionalidade técnica e com a descontinuidade de proposições.

Figueiredo et al. (2005), ao discutirem a importância de se pensar a profissionalidade dos professores da educação infantil pela formação continuada, apontaram a indispensabilidade da criação de percursos formativos que levem em conta a autonomia dos profissionais e a continuidade das proposições. As autoras indicaram que

A urgência em proporcionar aos profissionais a formação que ora se coloca como necessária e que, em muitos casos, vem se dando de forma aligeirada, em cursos esporádicos e num sistema de repasses consecutivos, sem uma continuidade e sem uma linha ideológica que a norteie, pode estar contribuindo para a perda da autonomia desse profissional, desse seu fazer, a despeito dos discursos que têm se colocado acerca da necessidade de sua formação para que ele possa ascender à categoria de profissional (FIGUEIREDO et al., 2005, p. 166).

Podemos constatar, pela indicação das autoras, que a formação continuada ultrapassa a ideia do cotidiano e o assume, impreterivelmente. Porém, sua relevância está na própria afirmação da profissão e, por isso, há premência de formação em contato com outros espaços (também de formação) e com debates diversos, mas é imprescindível discutir a natureza dessa formação, seus fins, meios e ideologias, quer seja à distância ou presencial, mediadas ou não por tecnologias da informação.

Assim, a formação de professores na educação infantil necessita se dar por meio de processos formativos, de fato, com continuidade e pertinência para a profissionalidade, sendo capaz de contribuir para o desenvolvimento da autonomia profissional. E isso não se faz de fora para dentro ou com a falta de reconhecimento

dos percursos daqueles que se formam cotidianamente pelos fazeres formativos sistematizados ou entranhados nas próprias ações pedagógicas que se imbricam aos movimentos docentes no CMEI. Portanto, a formação continuada de professores na educação infantil deve passar pela integração das necessidades e pelo reconhecimento dos distintos sujeitos, na relação entre os diferentes espaços de ensino nessa etapa, focada nos conhecimentos produzidos no ambiente de trabalho em relação com o conhecimento acadêmico.

Os desdobramentos textuais revelaram a importância de articular a formação de professores com os centros acadêmicos de formação desses profissionais. Essa articulação não compromete a autonomia dessas instituições, visto que essas parcerias são vistas como necessárias para o desenvolvimento da profissão e do saber pela mediação, pelo diálogo, pela colaboração e, por fim, pela noção de que ambos os espaços produzem saberes que devem se retroalimentar.

Essa relação de retroalimentação vai ao encontro do pensamento de Nóvoa (2007), que destaca a necessidade de se imbricar a comunidade de formadores de professores com a comunidade de professores. O autor destaca que

Não conseguiremos evitar a pobreza das práticas se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela indústria do ensino.

[...] quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação de seus pares. Não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores dos professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas (NÓVOA, 2007, p. 5-6).

Os textos assinalaram a importância da formação para se pensar questões como interdisciplinaridade e currículo, bem como a necessidade de se assumir a formação continuada como espaço-tempo em que se articulam a personalidade e a profissionalidade do professor.

Assim, a formação, para além da possibilidade de garantir a qualidade no ensino, produziu a transformação do próprio sujeito, tendo, nas narrativas das experiências profissionais, o meio para constituir e avaliar os processos formados por redes de partilhas e por comunidades colaborativas, pelas quais se produziu reflexão sobre a profissão, sobre o conhecimento de si, sobre o conhecimento com o que se lida e

sobre suas relações com outros saberes. Dessa forma, foram significativas as experiências que buscaram aglutinar diferentes escolas e instituições no processo formativo, visto que as intervenções na formação ocorreram em espaços distintos, dentro e fora da escola (em laboratórios universitários, congressos e seminários), por meio da presencialidade e da virtualidade dos processos.

A centralidade do professor na formação continuada pelas intervenções se apresentou de inúmeras maneiras, consolidando-se como movimento formativo que considera a pessoa pela qual o sujeito se produz no curso da vida, tomando força a noção de que as experiências fora da profissão contribuem para a escolha de ações pedagógicas desenvolvidas por ele. Tratou-se ainda de intervenções que buscaram a transformação do próprio sujeito professor como pessoa, visto que o exercício da docência não se dá pela ideia de aprender para ensinar, mas pela experiência com o conhecimento que passa no próprio sujeito, como produção e articulação de saberes distintos, acadêmicos ou não.

Foi possível constatar a energia que tem a discussão da autonomia profissional como um exercício democrático na profissão para a qual a formação continuada se orientou. Isso implicou na recusa, por uma parte das intervenções, de pensar formação com a concepção de treinamento, de cursos, de seminários e de palestras, pois, essas, foram compreendidas como formações aligeiradas que não afetavam os sujeitos no seu processo de transformação.

Entendemos que essa recusa pode ter sua origem no fato de que as políticas que visam adequar os professores às demandas externas, à profissão, desconsideram a profissionalidade, desfavorecendo a produção de narrativas das experiências e as vozes dos sujeitos, ou seja, seguem em direção às politicidades que não contribuem com a reflexividade dos autores educacionais na formação continuada e/ou não estimulam, nem garantem, formação continuada como instituto para a reflexividade dos professores.

Ao encontro desses diálogos, encontramos, mais uma vez, em Nóvoa (2013), a provocação que tem sido feita ao longo dos anos à formação continuada de professores e, que, em muito colaborou para a mudança de concepção dessa formação no Brasil. O autor orienta:

1. Passar a formação de professores para dentro da profissão, isto é, dar aos professores um maior peso na formação dos seus futuros colegas e dos seus pares.
2. Valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o em um elemento central da formação. (NÓVOA, 2013, p. 208-209)

Apesar de não ter sido citada com exaustividade a relação entre universidade e formação continuada de professores da educação básica nos textos que trataram de intervenção, entendemos que o fato de as publicações serem, em sua maior parte, resultados de intervenção direta nesse processo, essa relação merece nossa atenção na discussão que trata da importância de a instituição universitária se articular com a diversidade de saberes (nesse caso, produzidos pelos professores ao realizar a profissão) para constituir e sistematizar percursos formativos, em especial na educação infantil que, historicamente, tem um déficit de profissionais com graduação para atuar na área e, ainda, por constataremos que foi a partir do século XXI, pela inclusão dos programas de formação de professores como meta do PNE, que se constituíram políticas efetivas para a formação do magistério, atingindo os profissionais da educação infantil que já atuavam nessa etapa educacional.

E relação à questão da necessidade de a universidade articular saberes acadêmicos com os saberes fora dessa instituição, Certeau (2012b) – por conta da crise das universidades francesas, que ao receberem alunos de classes sociais mais baixas, causaram preocupação aos professores daquela época, que acreditavam que tais sujeitos poderiam tornar esse saber vulgar –, defendeu que aquele era um período próprio para a mudança na academia, que deveria tratar o conhecimento relacionando-o ao contexto vivido. Apesar de a sua discussão ir no sentido da aceitação da pluralidade cultural, vale destacar que nos apropriamos do seu pensamento para nos remetermos à realidade dos espaços formativos de professores e à disposição da academia ao se produzirem as parcerias com as escolas de ensino básico. Isso demanda à universidade uma produção intelectual que não se atenha à ideia de que seu saber basta a si mesmo e que não apenas seleciona campos de construção do saber com o intuito de definir saberes melhores ou piores. Nesse sentido, Certeau aventa que:

É, portanto, particularmente urgente tudo que possa devolver à Universidade o seu papel propriamente intelectual — um papel que,

paradoxalmente, ela deixa escapar, ao qual ela até mesmo renuncia, quando se recusa colocá-lo sob a forma atual, isto é, em termos de massa, e quando ela não leva a sério, com seu recrutamento real, a nova tarefa que lhe está, assim, destinada na nação.

“[...] Estudos ‘relevantes’ são aqueles que apresentam um interesse, um significado, que estão ligados, relacionados com aqueles que os fazem, e isso de modo aparente, manifesto, evidente. Diante de seus estudos os estudantes se perguntam: qual é o sentido disso? O que eles significam? O que dizem?” [...] A cultura não é apenas absurda quando cessa de ser a linguagem — o produto, a ferramenta e a regulamentação— daqueles que a falam; quando volta contra eles a arma de uma discriminação social e a navalha destinada a um desempate; quando a operação cirúrgica (fazer a triagem e selecionar) diz respeito à produção cultural (ensinar a aprender) (CERTEAU, 2012b, p. 105-106).

Ao realizar essa operação colaborativa na construção do conhecimento, mediadora e facilitadora da reflexão, a universidade deve reconhecer o lugar devido aos professores da educação básica na produção do saber, portanto, da ciência. Isso implica dar crédito ao trabalhador da educação e à sua produção de saberes pelo seu trabalho na educação infantil, como pode ser visualizado na figura 1 em que, na nuvem de palavras, os termos “cotidiano” e “social” se apresentam significativamente. Trata-se de assumir que a produção do conhecimento é uma produção social que tem na escola um *locus* privilegiado e, enfim, reconhecer que a própria sociedade está representada na escola, pelos sujeitos em relação contínua e constante com o contexto social, com a cultura escolar, entre os pares e entre professores e alunos, produzindo conhecimentos que devem ser reconhecidos. Nóvoa (2013) assinalou que é preciso

[...] reconstruir o espaço acadêmico da formação de professores, em um quadro de reforço das redes de colaboração e de cooperação, criando novas instituições que se juntem a realidade das escolas e a realidade das escolas de formação (universidades) (NÓVOA, 2013, p. 208-209).

As parcerias variam e podem ser constituídas entre universidade e escola ou entre escolas, como redes de colaboração e com partilha de experiências, como espaços onde interajam professores em formação (estudantes de licenciatura) e professores da escola básica, em colaboração mútua, intensificando a pesquisa na prática educativa e nas ações pedagógicas.

Destacamos que não se trata de fortalecer a hierarquização de instituições, mas de intensificar a produção integrada pela formação continuada, que deve se comprometer com a abertura de espaços para a transformação da docência e das

instituições, integrando conhecimentos distintos e diferentes instituições. Para tanto, assumimos que a gestão da formação continuada deve se compor em parceria com a gestão da escola, no nosso caso, do CMEI, ao passo que, a essa gestão, cabe dar valor à formação continuada, reconhecendo-a como capaz de devolver aos educadores o papel de produzir sua profissão de tal forma que a responsabilidade profissional seja imbricada à responsabilidade social.

Os textos demonstraram meios importantes pelos quais se dá a formação continuada. Foram debatidas as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e educação à distância (EaD) como realidades de intervenção na formação continuada e ambas se mostraram alternativas importantes, ainda que, nessa categoria, tenham atravessado os textos. Há necessidade de uma discussão mais ampla acerca da utilização desses meios como ferramentas e como processos que agregam valores às pesquisas que se dispõem a serem interventivas. Sob esse ângulo, seus usos foram tratados como meios para que experiências e reflexões sobre práticas ganhassem amplitude. As TIC foram apresentadas como propostas de atualização e facilitação do trabalho pedagógico e/ou como ferramentas para envolver os profissionais na EaD, concentradas, em grande parte, na partilha das experiências entre os sujeitos.

Na amplitude das discussões os textos se preocuparam em marcar um lugar especial da prática dos professores na produção de intervenção, concentrando-se em movimentos formativos que produziram percursos centrados na experiência profissional buscando coletivizar os movimentos formativos. Também debateram meios pelos quais a formação continuada veio se dando, quer seja para atender a demanda e/ou para ampliar as possibilidades e intensidades de formação continuada de professores. Também pudemos perceber que é imprescindível o debate por onde a formação continuada se articula entre instituições de ensino da educação básica e instituições universitárias. Esses elementos se ancoraram em epistemologias de formação que fundamentam a intervenção pela via da articulação entre pessoalidade e profissionalidade reconhecendo que a formação continuada é um percurso que se constitui a partir de dentro da profissão.

4.2 TEXTOS QUE ANALISARAM PROPOSTAS, PROGRAMAS E PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (CAT B)

Essa categoria nos permite compreender as análises de propostas, programas e projetos de formação continuada de professores, entendendo que as formas de propor, organizar e garantir a formação continuada são, conceitualmente, distintas pelas suas espessuras e amplitudes políticas e pelas relações que mantêm entre si. Nesse sentido, não nos desdobraremos nas suas diferenciações terminológicas, ao ter em vista que as utilizamos em amplidão para abranger os textos analisados nos diferentes usos dos termos, colocando nossa preocupação centrada em compreender quais conceitos e pressupostos as perspectivas de formação continuada de professores, que permeiam tais textos, têm em seus pilares conceituais e epistemológicos.

Esse *corpus* trata de um quantitativo de 22 textos, de um total de 74, referentes à formação continuada de professores. Para a figura 3, apenas 20 textos passaram pelo Iramuteq, pois 02 textos com códigos 35 e 36 (—APÊNDICE A) foram encontrados no formato imagem, não permitindo a leitura pelo aplicativo. Entretanto, não deixamos de inseri-los nas nossas análises. Destacamos que, nessa categoria, não encontramos qualquer texto relacionado à educação infantil. Observemos o resultado na figura 3 a seguir:

focar em meios específicos e em percursos uniformes pelos quais se deu e se organizou a formação continuada.

Salientamos que, nessa categoria, não foram encontrados textos que trataram a educação infantil. Não encontramos sequer indícios de projetos, propostas e programas de formação continuada que versassem sobre essa etapa da educação básica. Dentre as preocupações que esse dado traz, destacamos a possibilidade de que isso se dê em função da pouca atenção dada por aqueles que publicam às características dessa categoria ou se, de fato, ainda é pequeno ou pouco significativo, dentro da proposta de formação para a educação infantil, os projetos e programas que têm sido oferecidos aos educadores. Vale lembrar que foi apenas a partir de 2013 (Lei nº 12.796) que a educação infantil passou a ser obrigatória às crianças de 04 e 05 anos de idade. De qualquer maneira, essa categoria nos alerta para os caminhos que tem tomado a composição da formação continuada de professores nessa etapa.

Os termos apresentados pela nuvem de palavras dessa categoria são debatidos pelas temáticas que se distribuem distintamente por um ou mais textos, representados na tabela 4, como segue:

Tabela 6 – Temáticas debatidas em suas recorrências textuais na CAT B

(continua)

Temáticas debatidas pelos textos	Quantidade de Textos
Ensino como centro da formação	14
Partilha de conhecimentos, redes de conhecimento, coletivização dos processos, troca de experiências	12
EaD e uso das TIC como alternativas de formação	10
Fatores favoráveis à profissionalização pela formação continuada	8
Formação como integração entre profissão, identidade pessoal e profissional e/ou com a comunidade	7
Espaço da escola como <i>lócus</i> privilegiado da formação continuada	6
Valor entre a formação e a prática cotidiana do professor, o seu contexto escolar e o seu saber	5
Importância da Universidade integrada à formação	5
Formação como coletividade, partilha, como incentivo à consolidação da democracia e à autonomia profissional	5

Tabela 7 – Temáticas debatidas em suas recorrências textuais na CAT B

Temáticas debatidas pelos textos	(conclusão) Quantidade de Textos
Formação continuada vinculada à avaliação	5
Professor como centro da formação	4
Formação como integradora e/ou reflexão acerca da teoria e da prática	4
Produção de processos formativos com parceria entre escola e universidade	4
Professores como parte ativa do processo de formação	3
Defende a formação em serviço	3
Identidade docente	3
Critica a formação continuada pela racionalidade técnica-instrumental e propõe a sua superação	3
Formação comprometida com a escola e a sociedade	3
Insatisfação dos professores com a formação continuada	3
Crítica ao aligeiramento da formação continuada	3
Apresenta a formação como atualização	3
Autoformação como elemento da formação	3
Importância da pesquisa na formação	3
Aprofunda a discussão acerca da competência técnica	2
Debate as políticas públicas em EaD	2
Formação como melhoria da qualidade do sistema público de ensino	2
Debate a formação pela inclusão digital	2
Formação em parcerias com distintas instituições	2
Formação continuada e diversidade cultural e/ou inclusão	2
Recusa concepção de treinamento, cursos, seminários, palestras	2
Formação por duas dimensões: presencial e virtual	2
Formação como motor de transformação da escola	1
Destaca o papel da universidade nas políticas públicas	1
Apresenta os riscos da EaD	1
Relações entre escolas	1

Fonte: Dados produzidos pelo autor, 2016.

É possível observar que os textos que realizaram análises de propostas, programas e projetos de formação continuada de professores têm priorizado fortemente, em quase 70% dos casos, a relação dessa formação com o ensino. Esse dado nos

apresenta a vinculação, apontada nos textos, entre os processos do fazer-se professor e as ações pedagógicas na/da escola, visto que o ensino é o centro da formação. Daí a importância de se pensar a docência como construção e a formação vinculada aos acontecimentos nesse espaço.

Podemos enfatizar que a produção da docência na educação infantil sobrevém imbricada aos acontecimentos da profissionalidade e tem um vínculo forte com as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Entretanto, há que pensar em assumir a docência como algo maior que o ensino, pois não se trata de colocar o foco nos conteúdos e nos modos de se ensinar os conteúdos, mas nas inúmeras relações que se constituem, em sala de aula, dos sujeitos entre si e desses sujeitos com os saberes.

As práticas de ensino nessas publicações se mostram como o coração da produção, e em torno delas acontecem os debates centrado nas ideias de emancipação e daquelas que apontam para a racionalidade instrumental. Essas práticas de ensino são um importante viés pelos quais os percursos de formação continuada são avaliados. Elas são o meio pelo qual se se mede das experiências profissionais (tidas como práticas pedagógicas) e pelo qual se produzem ações práticas (voltadas às práticas artesanais - produção de coisas, execução de técnicas e aprendizagens de procedimentos), e/ou avalia-se se serão capazes de melhorar a qualidade das aulas na prática da sala de aula. Em todo caso, liga-se diretamente aos procedimentos pedagógicos.

André (2011) destacou que os estudos do campo educacional em formação de professores, na década de 1990, revelaram uma centralidade nas questões da didática e que, aos poucos, a formação de professores veio se ampliando e se tornando um campo autônomo. No entanto, é notória, pelos textos que analisamos, a força da formação como campo de conhecimento que, apesar de ter-se tornado autônomo, tem autonomia relativa, ao passo que a didática foi trazida para dentro da formação, tornando-se o fim de grande parte dos textos analisados. Esse elemento pode ser visualizado na tabela 4, na temática que teve o ensino como centro da formação continuada. Reconhecemos, entretanto, que os textos apresentaram uma amplitude de temáticas, demonstrando que isso, de fato, pode ter modificado a discussão na formação de professores como campo de conhecimento. Contudo, a

didática continua a ser o debate central pelo qual é conduzida a discussão no campo da formação de professores.

A centralidade no praticismo coloca à deriva a construção da profissionalidade, negando as possibilidades de tensionamentos dos fazeres pela força da teoria que, para Certeau (2005), tem o papel de criar possibilidades de apontar e criar propostas de percursos ou, parafraseando o autor, explorar o mar quando chegar nas falésias. Trata-se, para Nóvoa (2002), de pensar a formação no dinamismo que lhe é próprio, na sua produção de conhecimento articulada a todo o processo formativo, que exige tempo e espaço institucional para acontecer e disposição dos professores.

Poderíamos dizer, ao nos apropriarmos de Benjamin (2013c) acerca do empobrecimento da experiência, que, para que existam as experiências, são necessárias as condições adequadas e alguém com disponibilidade de vivê-las e narrá-las e outros dispostos a ouvi-las, e isso não se dá aos moldes das guerras de trincheira que empobrece a experiência. Por isso, transformar a experiência de formação continuada em praticismo é alargar o empobrecimento da experiência, da amplitude da docência no campo da formação. Com Certeau (2005), dizemos que isso a coloca no lugar ao invés de se constituir como espaço. Isso se percebe também, pela existência da discussão presente nos textos, acerca da relação entre a formação continuada e a necessidade de atualização, ligando a importância de se produzir programas para esse campo pela avaliação, podendo ser endógena ou exógena à instituição escolar.

Essa discussão ganha substância com a ideia de que a formação continuada tem responsabilidade com a melhoria da qualidade do ensino público, tanto o é, que encontramos textos que debatem a inclusão digital dos professores pela formação continuada, com foco no ensino. Não seria isso um excesso de responsabilidade dado à formação continuada se a ela não estiverem vinculadas outras discussões como condições de trabalho (tempo e espaço para ações pedagógicas, materiais pedagógicos, quantitativo de crianças na sala de aula), política salarial decente, espaço e tempo para reflexão, currículo que integre os saberes, entre tantas outras questões?

Nesse sentido, Alvarado-Prada (2001), em um dos textos analisados por nós, na categoria “*análises de políticas de formação continuada (E)*”, ao realizar investigações comparativas entre os países Chile, Colômbia, Brasil e Espanha, em torno das políticas de formação continuada, desdobradas em programas de formação, constatou que:

Há uma crença exagerada na qualificação profissional como meio para melhorar a qualidade da educação. Esquece-se a existência de muitos outros fatores, tanto ou mais importantes, que incidem profundamente na contribuição que estes trabalhadores por se só podem fazer para a formação dos cidadãos que os diferentes setores da sociedade querem no presente e para o futuro. A qualificação de professores para melhorar a qualidade da educação tem que ser complementada, entre outros fatores por políticas que em educação garantam a reorganização do aparelho administrativo, estímulos aos professores, disponibilidade de recursos financeiros e materiais, planejamento participativo entre diferentes setores da sociedade de políticas, programas e projetos a curto e longo prazo (ALVARADO-PRADA, 2001, p. 111).

Para nós a prática da/na docência como um dos espaços da formação continuada na educação infantil tem a sua centralidade nas relações. Relações que os próprios textos nos apresentam como necessidades de rupturas com a perspectiva de formação centralizada em conteúdos e procedimentos, ou seja, na racionalidade técnico-instrumental. Em direção contrária à racionalidade técnico-instrumental, defendemos uma formação em serviço promovida pelo contato direto com pares, com as suas necessidades, as suas narrativas das experiências e com a abertura e acolhida às instituições que têm, como uma das suas responsabilidades, que pensar a educação, como é o caso das universidades, com foco na transformação do espaço educativo.

A formação é o meio pelo qual o sujeito habita o espaço educacional. Logo, o comprometimento com a autoformação é igualmente importante ao processo formativo, pois é mais uma forja que se articula com o desejo e a necessidade de transformação constituídos na ação docente e nas tessituras das relações no ambiente de trabalho. Todavia, essas relações devem ser estimuladas e produzidas pelas/nas políticas de formação continuada vinculadas, como dissemos, a outras políticas de valorização do profissional. Ora, ou ela se consolida materialmente nessa integração de processos, necessidades e desejos em percursos sistematizados, ou a formação continuada, quando sistematizada, correrá o risco de não produzir grandes efeitos de transformação da profissionalidade, ainda que

promova mudanças significativas nos profissionais. Nessa direção, Nóvoa (1991) adverte que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. **Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade**, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, s/p, 1991, grifo nosso).

Nesse sentido, em um dos textos analisados para essa categoria, encontramos críticas aos programas e cursos de formação continuada que desconsideram as relações culturais dos profissionais, tratando a questão da prática como uma relação de aplicação de conhecimentos. Gatti (2003) dispara:

Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir. As limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos (GATTI, 2003, p. 192).

Entende-se que, ao ser a prática pedagógica o foco da formação, trata-se, então, de se assumir a vida como prática nesses processos. Destarte, isso é a produção da experiência que não é a mera informação ou a mera opinião. É a relação socioafetiva que está em questão, e, que se realiza em comunidades colaborativas, em redes coletivas de trabalho. É para isso que apontaram as análises, pois percebemos que a maior parte dos debates têm a formação relacionada às identidades, à partilha de saberes e à troca de experiências; e quando, as vozes nos textos têm a formação continuada como um dos meios da profissionalidade, a efetivação do protagonismo do professor, trata-se de produzir a vida, produzindo a profissão e a escola.

Isso ratifica a necessidade de se valorizar o professor na sua condição de trabalhador e no seu espaço de trabalho, com autonomia, em redes de coletividade, apreciando a experiência desse sujeito como imprescindível ao processo de formação continuada, ou seja, da elaboração, da execução e da avaliação. A esse respeito, Nóvoa (2002) ressalta que “os professores têm que ser protagonistas activos nas diversas fases do processo da formação contínua: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (NÓVOA, 2002, p. 64).

As práticas dos professores têm sido discutidas nessa categoria como produções coletivas, nas quais tem se concentrado uma parte significativa dos textos. Elas têm sido tratadas de dentro das escolas apresentadas como *lócus* principal da formação, envolvendo todo o contexto escolar e acontecendo em serviço, promovendo coletivização dos processos de conhecimento e partilha de experiências. Isso se juntou à intenção de algumas propostas em avançar rumo à consolidação da profissão que se dá no espaço democrático, por onde se vislumbra autonomia profissional.

Assumimos a ideia de que uma formação com foco nas práticas pedagógicas e na docência precisa estar relacionada ao desenvolvimento profissional dos professores. Essa assertiva se revela numa escola que prioriza a aprendizagem de todos os sujeitos como a ideia de experiência proposta por Benjamin (2013c). Os textos nos indicaram que a aprendizagem não se dá em detrimento de um sujeito ou apesar dele, mas, na centralidade das práticas dos docentes na escola, com avaliação constante. Nóvoa (2007), ao discutir a escola como um lugar de aprendizagens, afirma que a formação de professores deve estar centrada nas práticas e nas análises das práticas para o futuro da profissão. Para o autor,

O segundo desafio é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes, excessivamente metodológica, mas há um *déficit* de práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2007, p. 14).

Para isso, a avaliação assumiria o papel de meio pelo se qual se produz a análise da produção e dos percursos, e não dos sujeitos. É por isso que se tecem críticas aos cursos aligeirados ou aos usos das avaliações em larga escala para se medir o desempenho do professor. Além do mais, o processo da aprendizagem dos sujeitos não se dá no tempo institucional, é uma prática constante de reflexão acerca do ensino e daquilo que é o “si” nesse percurso.

As críticas feitas aos projetos, programas e propostas de formação que não consideram a escola como espaço fundamental, a experiência profissional, o cotidiano do professor, as redes de partilha do conhecimento, são significativas e recorrentes, demonstrando como as instituições devem ser questionadas, visto que esses textos, de diferentes periódicos e distintos períodos, focam nas instituições que promovem esses elementos como básicos para o desenvolvimento das reflexões que conferem e garantem aos sujeitos a referencialidade dos textos.

Ressaltamos que a inclusão digital pelo uso das TIC e a EaD são meios importantes para a formação do professor por serem ferramentas que devem colaborar com a densidade das práticas, promovendo a ampliação e o aprofundamento dos saberes, estendendo as redes colaborativas. Os textos que discutiram essas temáticas justificaram-nas, dentre outros fatores, como uma maneira de reduzir gastos, garantindo a formação. Isso retira sua finalidade da formação continuada, da educação, e a coloca nas questões econômicas, submetendo-a a elas.

Nesse sentido, observamos uma tendência desse tipo de política em assumir a formação continuada como gasto e não como investimento. Tal questão nos parece arriscada, visto que esse meio de formação continuada deve ser consoante com a qualificação e não com a precarização desse movimento. Isso seria uma despotencialização dessa formação, é um “tudo bem garantir” sem avaliar as consequências dos modos como se garante. Desconsidera a força dos profissionais, a escola, torna-se irresponsável socialmente.

A força que tem o lugar do professor na sua relação com a escola como *lócus* privilegiado, por onde deve passar a formação continuada, em suas diversas modalidades, pelos programas, projetos e propostas, marca a institucionalidade da profissão, pois confere ao professor a força e o efeito de verdade daquilo que

produz. Assim, podemos afirmar que falar na/da escola, no/do espaço de trabalho assume uma característica de produção da profissão, mas, também, de apreciação desses sujeitos. Dessa forma, ainda que a formação continuada não se dê de modo presencial, ela demonstra, pelos textos, preservar características que não a desvincula do lugar que, pelas narrativas, remontam à prática discursiva, ao tempo/espaço da escola. Essa máxima serve aos textos e a quem os produz, pois, diz respeito a tal institucionalidade. Assim, Certeau (2012a), ao dissertar sobre a questão da institucionalidade do discurso histórico, dispara:

O valor dos enunciados científicos é, atualmente, relativo à situação hierárquica dos laboratórios que os produzem. Sua seriedade é apreciada a partir da posição de seus autores. Em outro terreno, Philippe Lejeune (1975) mostrou que o gênero autobiográfico se baseia, em última instância, não no próprio texto, mas na coincidência entre o autor nomeado pelo texto e sua posição social efetiva. Tese suscetível de generalização: o credenciamento do autor por seu lugar histórico engendra a autorização do texto por seu referente. Reciprocamente, a docilidade às normas de uma sociedade (erudita ou não) garante a possibilidade, para o texto, de ser conforme aos fatos. Aqui, em vez de crer na escrita, acredita-se na instituição que determina o seu funcionamento. A relação do texto com o lugar confere sua forma e sua garantia ao suposto saber do texto. A realidade da posição permite fazer crer na aparência da referencialidade. Retirem o título de um professor ao autor de um estudo histórico: ele limita-se a ser um romancista (CERTEAU, 2012a, p. 112-113).

A potência que tem as institucionalidades que encontram o valor dado à escola como *lócus* supra importante na formação continuada, pelos relatos de experiência do professor centrados no seu cotidiano, como foi evidenciado pelos textos de modo geral, pode nos indicar resistências aos modos de formação pela racionalidade técnica-instrumental, criando uma docilidade ao instituir a necessidade de ser a escola esse espaço privilegiado, bem como a experiência desses sujeitos.

A formação continuada ganha, nos textos, um lugar por onde se dinamiza a transformação da escola, que em menor escala de recorrência, porém igualmente importante, recusa-se à racionalidade técnica-instrumental abertamente, superando-a, demonstrando insatisfações com as propostas aligeiradas de formação que se estabeleciam por meio de cursos, seminários e palestras, com concepção de treinamento, apresentando uma formação calcada em propostas de formação continuada com compromisso social. Isso demonstra que os projetos entendem a formação continuada como compromisso com a sociedade e não apenas como uma demanda profissional na intenção de dinamizar o trabalho do professor. É uma

condição para se qualificar a vida em sociedade, com a qual a educação parece ter o dever de participar.

Esse dever que ultrapassa a atualização, o ensino, o conteúdo a ser ensinado, a competência técnica, o trabalho na individualidade, o descompromisso social, vai ao encontro dos atributos das universidades, que têm tido um papel fundamental nos programas de formação, sendo bem vistas nesse processo. Além de serem interventoras nessa dinâmica, favorecendo a qualificação do trabalho do professor, conduzem pela atuação dos docentes da escola básica a formação dos seus licenciandos, que partilham do cotidiano escolar observando, analisando e colaborando com os processos, orientados por seus professores. Observamos que o papel da universidade, de modo geral, conforme apresentado nos textos, não é uma intervenção analítica descomprometida, ou serve para a realização de análises e/ou implantação de ideias dentro das escolas, mas institui-se como diálogos entre instituições e sujeitos, ora por via dos estágios acadêmicos, ora por via da extensão universitária.

Isso também pode ser sentido pela importância que é dada, nos textos, à partilha de conhecimentos e experiência profissional entre os participantes da formação, pares de um mesmo estabelecimento de ensino e/ou em relação com outras instituições e sujeitos.

A questão da presença da universidade na formação diz respeito ainda ao estímulo ao professor para assumir a pesquisa no cotidiano da profissão, ao contribuir com a formação de grupos de debates acerca de temas relativos à escola e à profissão, ao enriquecer os debates pela pesquisa acadêmica e, em especial na organização de programas de formação em parceria com as secretarias de educação, em distintas modalidades de ensino (EaD e/ou presencial). Essa articulação pode variar entre universidades e secretarias de educação distintas, em diversos municípios, ou no mesmo município, entre diferentes escolas. É a rede de partilha, que se expande com auxílio das universidades, é o alargamento do conhecimento de si e do mundo proposto nessa relação acadêmica, o trato com as múltiplas experiências, cotidianos e desenvolvimentos profissionais.

Esses textos enfatizaram a formação continuada como uma das condições da docência, quer seja pela aprendizagem de novos meios e tecnologias para aprender e ensinar, quer seja para o desenvolvimento profissional na ampliação da reflexão sobre o seu próprio saber e fazer. Acrescenta-se a isso, vantagens como os avanços nos planos de carreira desses profissionais.

Por essa categoria, a palavra curso aparece com extrema relevância porque muitos textos fizeram análises de programas, projetos e propostas de formação continuada ora a distância, ora semipresencial, ora destacando o uso das TIC no processo de formação dos professores. Aproximadamente 50% dos textos discutiram propostas e programas que envolveram EaD e o uso das TIC e quase 10% tratou de políticas públicas nessa área. Isso foi feito tecendo relações com a sala de aula, com os desejos dos professores e suas condições materiais para participarem de cursos nesses formatos. Esses dados demonstram a importância crescente que tem ganhado a EaD na formação continuada e a necessidade de se produzir conhecimentos mediados pelas TIC.

Apesar de os textos evidenciarem que pela EaD há uma maior autonomia na formação dos participantes, em sua grande parte, apontaram para essa formação em serviço. Destacaram a importância de existir tempo no cotidiano do professor escolar para essa formação, usando tecnologias no espaço da escola, pois apresentaram extensas críticas aos programas, propostas e projetos que são pensados fora do contexto dos professores e estruturados sem a participação ativa dos docentes, em curto espaço de tempo, e àqueles demasiadamente grandes. Além disso, a EaD e o uso das TIC não dispensam os espaços colaborativos com os quais essa formação contribui.

Vale ressaltar que uma parte significativa dos textos refletiu sobre a formação continuada pelas TIC e pela EaD, tornando evidente a transformação social que torna necessária sua adesão na educação, como é a própria mudança de como se aprende, mas não como substitutiva da formação presencial, de modo que os autores sinalizam, dentre os seus elementos de importância para a profissão, a garantia de acesso à formação continuada, em função das dificuldades de locomoção geográfica e da sua capacidade de colocar diferentes sujeitos em contato, portanto contribuindo com a partilha de experiências profissionais.

Nóvoa (1995) aponta que os professores estão, hoje, submetidos a um conjunto de pressões sociais e políticas, que põem em causa a sua própria identidade profissional. Esse quadro foi reforçado por processos de exclusão da década de 1990 ao professorado, pois sua mudança colocou em crise as funções tradicionais dos professores, excluindo-o do jogo pelo qual se produz educação. Nesse sentido, o autor salienta que a tecnologização do ensino se tornou uma das ferramentas pelas quais se produziu a exclusão desses sujeitos. O próprio autor esclarece que não se trata de tentar retirar do jogo da educação as tecnologias, que são um poderoso instrumento de inovação e mudança, mas que, nessa perspectiva,

Está fora de causa uma qualquer reserva em relação a utilização pedagógica desses meios. Bem pelo contrário, eles constituem um poderoso instrumento de inovação e mudança. O que me parece importante questionar é a forma como, por vezes se constroem, discursos teóricos que tem subjacente uma certa desvalorização da relação humana e das qualificações dos professores. O uso das tecnologias de ensino implica a aquisição de novas competências, mas também o reforço das competências tradicionais. É difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores (NÓVOA, 1995, p. 03-04).

Diante dessa reflexão, podemos afirmar que as publicações que contemplaram análises nesse tipo de tema, ainda que tenham utilizados conceitos como “cursos” em suas abordagens, e de fato o fizeram, buscaram valorizar o lugar do professor diante dessas tecnologias, trazendo questionamentos apresentados pelos próprios professores sobre os programas que não garantiram a formação, como era o propósito, devido ao não cumprimento dos investimentos em maquinários, pessoas, materiais didáticos adequados, tempo e espaço para a formação em serviço e também ao aligeiramento dos trabalhos desenvolvidos ou ao mal acompanhamento do tutor . Soma-se a isso, a preocupação intrínseca com a necessidade de se formar tutores para desempenharem, com qualidade, o seu papel. Nesse sentido, podemos observar que 8,33% dos textos, apesar de discutirem programas nesse sentido e ovacioná-los, alertaram para esses riscos.

4.3 TEXTOS QUE FIZERAM ANÁLISES LITERÁRIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA (CAT C)

Os textos analisados, nessa categoria, dizem respeito às publicações voltadas ao reconhecimento do campo da formação continuada de professores para a pesquisa acadêmica. Esses textos possuem características similares e têm, como princípio básico, elementos que evidenciam maior preocupação em analisar a situação do campo da formação, os conceitos e pressupostos, na intenção de ampliar os debates em torno de distintas perspectivas dessa formação. Nesse viés, os textos em evidência não tiveram como finalidade as análises de intervenção, utilizando-as tão somente como recursos discursivos para que sustentassem suas ideias.

Assim, essa categoria contemplou a apreciação de 27 dos 74 textos analisados, conforme anexo I, ou seja, a maioria do *corpus* textual. Enfatizamos que, dos 27 textos dessa categoria, 04 textos discutiram a formação continuada de professores da educação infantil, e desse quantitativo, 02 trataram especificamente a educação infantil e os outros 02 a apresentaram imbricada ao ensino fundamental.

Para essa análise, passamos pelo Iramuteq 26 textos, deixando fora da nuvem 01 texto código 42 (—APÊNDICE A), por estar no formato imagem, embora ele não tenha sido excluído das nossas análises textuais relacionadas a esse *corpus*. Desse modo, obtivemos a figura 4:

Figura 4 – Nuvem de palavras da CAT C

Pelas nossas análises, ficaram evidenciadas temáticas mais debatidas e menos debatidas e menos densas, considerando os textos que permearam. Desse modo, produzimos análises dessas ocorrências optando por elas no bojo da constatação feita pela nuvem de palavras. Tal evidência é apresentada no decorrer das discussões, associada à sua temática e conforme foi elaborada. Obtivemos 44 temáticas.

O foco das discussões, como na categoria anterior, tem sido debatido pela perspectiva da prática como negação da racionalidade técnica-instrumental, conforme pudemos visualizar nas três nuvens das três categorias apresentadas. Todavia, a diferença a se considerar aqui é que a CAT C trata análises literárias da formação continuada. Isso nos dá, de fato, a indicação da relevância do estudo teórico da formação continuada no que diz respeito às práticas, indo ao encontro da valorização docente de diversas maneiras e por diversos meios. Parece-nos que existe uma cultura discursiva nas publicações, quer seja para intervir, quer seja para avaliar programas e projetos, quer seja para discutir e/ou consolidar os conceitos da formação continuada de professores.

Para que possamos observar os caminhos tomados pelas análises literárias apresentadas, explicitamente, em textos com essa finalidade, apresentamos o tabela 5, pelo qual podemos ter uma noção ampliada desses debates. Avultamos que essas temáticas se constituíram na observância dos indicadores bibliométricos como “objetivos”, “resultados” e “títulos”, bem como na leitura cautelosa dos textos em questão. Observemos na tabela 5:

Tabela 8 – Temáticas debatidas em suas recorrências textuais na CAT C

(continua)

Temáticas debatidas pelos textos	Quantidade de textos
Valor entre a formação e a prática cotidiana do professor, o seu contexto escolar e o seu saber	19
Partilha de conhecimentos, redes de conhecimento, coletivização dos processos, troca de experiências	15
Ensino como centro da formação	15
Formação como integração entre profissão, identidade pessoal e profissional e/ou com a comunidade	14

Formação como integradora e/ou reflexão acerca da teoria e da prática	12
Espaço da escola como <i>lócus</i> privilegiado da formação continuada	11
Debate a formação justificada pela historicidade, dinâmica do conhecimento, informação, transformação da sociedade	11
Defende a formação em serviço	11
Professores como parte ativa do processo de formação	10
Formação comprometida com a escola e a sociedade	10
Identidade docente	8
Fatores favoráveis à profissionalização pela formação continuada	8
Recusa concepção de treinamento, cursos, seminários, palestras	8
Professor como centro da formação	8
Importância da Universidade integrada na formação	7
Importância da pesquisa na formação	7
Formação como motor de transformação da escola	7
Critica o aligeiramento da formação continuada	6
Critica os fatores contrários à profissionalização do magistério pela formação continuada	6
Aprofunda a discussão acerca da ideia de competência técnica na formação continuada	6
Critica a racionalidade técnica-instrumental na formação continuada e propõe a sua superação	6

Tabela 9 – Temáticas debatidas em suas recorrências textuais na CAT C
(conclusão)

Temáticas debatidas pelos textos	Quantidade de textos
Discute a aproximação entre as políticas públicas para educação	6
Formação como melhoria da qualidade do sistema público de ensino	5
Problemas em formação continuada	5
Formação como processo dinâmico	5
Formação em parcerias com distintas instituições	5
EaD e o uso das TIC como alternativa de formação	4
Integração entre formação continuada e formação Inicial	4
Destaca motivos para frequentar a formação continuada	4
Formação continuada e diversidade cultural e/ou inclusão	4
Insatisfação dos professores com a formação continuada ofertada	4
Autoformação como elemento da formação continuada	4
A formação do professor assume uma perspectiva de alternativa à qualificação do ensino e à atualização do professor	4
Formação por narrativas de experiência	3
Formação como alteração do trabalho, melhoria salarial	3
Parcerias com a Universidade	3
Proposta de formação como seminários/OU oficinas/ OU palestras/OU cursos/ OU palestras	3
Formação vinculada à avaliação	2
Formação pela ocorrência em duas dimensões: presencial e virtual	2
Não dá conta de diferenciar EaD e presencial	2
Apresenta riscos da EaD	1
Critica abordagens da formação pela experiência e pelo cotidiano	1

Fonte: Dados produzidos pelo autor, 2016.

A discussão da formação continuada de professores nos conduz à reflexão considerando quatro temáticas elencadas, marcadamente, ou com aproximações mais específicas dos conceitos centrais apontados na nuvem. São elas: “valor entre a formação e a prática cotidiana do professor, o seu contexto escolar e o seu saber”, recorrentes em 19 textos; a “partilha de conhecimentos, redes de conhecimento, coletivização dos processos, troca de experiências”, presentes em 15 textos; a “formação como integração e/ou reflexão acerca da teoria e da prática e/ou com a

comunidade”, discutida em 14 textos; e o “ensino como centro da formação”, repetida em 15 textos.

Esse conjunto de debates em torno da formação continuada de professores pela perspectiva da prática se junta à compreensão de que essa prática, na direção do cotidiano, ao se consolidar em redes de partilha de conhecimentos e como troca de experiências, e integrada à teoria, tem um lugar sólido nas publicações que tratam de análises literárias da formação continuada.

Observamos que a formação continuada está estreitamente vinculada à prática da docência que busca, pela experiência e pelas redes de partilha, a composição dos movimentos do professor na escola na relação de suas ações com a pesquisa. Essa relação, por sua vez, se dá em parceria com instituições e de modo a desenvolver o próprio fazer como pesquisa, com a produção de conhecimentos que visam à integração entre prática e teoria e/ou ao reconhecimento dos conceitos implícitos às práticas e do ensino como relação com os alunos e colaboração com os pares.

Essa constatação, feita na leitura dos textos, nos coloca, mais uma vez, em direção ao pensamento de Nóvoa (2009), que aponta a prática não como a transmissão de um determinado saber, mas, como sendo “[...] investidas, do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem a construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 33). Dessa forma, “[...] as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas [...]”. E nesse sentido, o autor salienta a necessidade de a formação ser organizada a partir de situações concretas da profissão, inspirando a formação dos futuros professores (NÓVOA, 2009).

Compreender a afinidade da prática com o cotidiano e como pesquisa pela prática, pelas redes de partilha e de troca de experiências, na relação com a formação de futuros professores e, portanto, com a universidade, trata-se de uma reelaboração permanente dos saberes dentro do trabalho, promovendo uma transposição deliberativa, uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. Segundo Nóvoa (2009), ao discutir a respeito do conhecimento do professor atravessado pela formação e, esta, centrada na prática, evidencia-se:

[...] a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração. Estamos no âmago do trabalho do professor. Nos últimos

vinte anos, vulgarizou-se o conceito de *transposição didáctica*, [...] para explicar a acção docente. Posteriormente, avançou-se para o conceito de *transposição paradigmática* para sublinhar a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis. Pessoalmente, prefiro falar em transposição deliberativa, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais (NÓVOA, 2009, p. 35).

Por esse viés, compreendemos que a formação continuada que gira ao redor desses elementos tem responsabilidade com a prática como transposição deliberativa. É a própria profissionalidade se desenvolvendo com o saber construído no interior da profissão e, nesse caso, pela formação e como formação. É ação que se produz com o outro, considerando-o como valor nesse processo. É um trabalho aberto e acolhedor, uma prática de formação continuada da/na profissão que acolhe a historicidade profissional dos sujeitos, os seus saberes, reconhecendo a sua capacidade de reelaboração dos conhecimentos, aceitando que eles, os professores, no exercício cotidiano da profissão, produzem conhecimentos e relacionam-se com saberes produzidos por diferentes instituições. Esses conhecimentos estão relacionados à vida concreta desses sujeitos em todas as suas dimensões sendo, o próprio conhecimento, uma das concretudes da vida.

A prática evocada aqui se faz pela perspectiva da inseparabilidade do saber-fazer e do fazer (teoria e prática), como se o primeiro se articulasse objetivamente e o segundo se constituísse no saber subjetivo. Certeau (2005) considerou isso uma herança do século XIX e, nessa direção, o autor destacou que:

No saber-fazer se conseguiu aos poucos isolar aquilo que se poderia ser destacado da *performance* individual e isto se “aperfeiçoou” em *máquinas* que constituem combinações controláveis de formas, matérias e forças. [...] e agora o saber –fazer se acha lentamente privado daquilo que o articulava objetivamente num fazer. Aos poucos, essas técnicas são tiradas para serem transformadas em máquinas, e então, o saber-fazer parece retirar-se para um fazer subjetivo, separado da linguagem de seus procedimentos. [...] A otimização técnica do século XIX, indo inspirar-se no tesouro das “artes” e ofícios, para criar os modelos, pretextos ou regras obrigatórias para suas intervenções mecânicas, deixa às práticas cotidianas apenas um solo privado de meios ou de produtos próprios.

Aqui ainda subsiste um saber, mas sem o seu aparelho técnico (transformado em máquinas) ou cujas maneiras de fazer não tem legitimidade aos olhos de uma racionalidade produtivista [...] (CERTEAU, 2005, p. 141).

Isso nos diz da preocupação sobre a formação continuada com foco nas práticas apresentada nos textos, indicando-nos a necessidade de assumi-las de modo a

reintegrar o fazer e o saber-fazer do professor como um dos pressupostos dessa formação. É a integração do professor que sabe o que faz àquilo que faz. Assim, romper com esse binômio, pela formação continuada, tem se mostrado urgente pelas análises. Essa ruptura implica reunir, na formação continuada, elementos da profissão que dizem respeito à profissionalidade e que aparecem como o ensino, a pesquisa, a escola, a comunidade, o cotidiano e suas necessidades, a relação com o outro (pares e alunos) e o reconhecimento de que o professor se relaciona com saberes produzidos em outros campos da sociedade ao mesmo tempo em que se elabora conhecimentos no campo acadêmico.

Discutir acerca das práticas de professores, tão acentuadas em três fortes temáticas dessa categoria nas publicações a partir do ano de 2002, nos coloca no trajeto das pesquisas desenvolvidas por André (1999, 2005, 2009, 2010b, 2011), Gatti e Barreto (2009), Brzezinski (2001, 2006, 2009), Gatti et al. (2011), autores marcantes pela pesquisa em periódicos brasileiros nas décadas de 1990, 2000 e 2010, no banco de teses e dissertações da CAPES. André (2010b), em especial, destaca que o movimento da formação continuada de professores, a partir da década de 2000, apresentou-se nas pesquisas com foco naquilo que os professores pensam, nos seus saberes e práticas. Nessas pesquisas, a autora percebeu que nos anos de 1990 e no início do século XXI era muito forte a referência a autores estrangeiros, levando-nos a inferir que o pensamento educacional brasileiro costumava ser muito influenciado por esses autores. É importante ressaltar que os resultados das nossas investigações destacaram uma maior presença de autores brasileiros referenciados nos textos analisados, todavia devemos levar em consideração que o período pesquisado por nós e os objetos de investigação são ampliados em período e quantitativo de revistas.

Nesse seguimento, os debates, em 14 textos, envolveram, pela formação continuada, em maior ou menor intensidade nessa categoria, as questões de identidade pessoal e profissional; já a relação dos professores com a comunidade escolar e social (o entorno da escola) foi discutida em 10 textos; a perspectiva do compromisso dessa formação com a sociedade teve destaque em 11 textos; a ocorrência da formação continuada em serviço esteve presente em 11 textos, sendo o professor um dos centros do processo; 06 textos trouxeram críticas aos movimentos políticos formativos que propendem a desprofissionalizar os docentes; e

10 textos articularam sobre a importância da discussão que traz o docente como parte ativa de processo de formação. A necessidade de valorizar os professores pelos relatos de suas experiências foi demonstrada em 03 textos e, em menor escala, em apenas 01 texto, buscou-se compreender a prática longe do utilitarismo ou como uma relação imediatista no cotidiano profissional, mas numa profunda relação do sujeito com ações formativas pautadas pela experiência.

A relação dessas temáticas envolve diretamente a docência em ação, pois os textos trouxeram críticas aos movimentos de formação que deixam o professor distante do processo e de sua composição. A esse respeito, Nóvoa (2000) apontou que:

Ao longo das últimas décadas, os especialistas da educação têm-se esforçado por racionalizar o ensino, procurando controlar *a priori* os factores aleatórios e imprevisíveis do acto educativo, expurgando o cotidiano pedagógico de todas as práticas, de todos os tempos, que não contribuem para o trabalho escolar propriamente dito.

A introdução por diversas vias de modelos racionalistas de ensino constitui a resposta possível face à expansão dos sistemas educativos na 2ª metade do século XX. Tratou-se de uma resposta útil, mas simplista. Hoje sabemos que não é possível reduzir a vida escolar em dimensões racionais, nomeadamente porque uma grande parte dos actores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens académicas (NÓVOA, 2000, p. 14).

Essa descentração das aprendizagens académicas apresentadas pelo autor se desdobra em processos de formação que buscam pensar a profissão pela relação com a identidade pessoal em simbiose com a identidade profissional, questão tratada em 14 textos. Isso implica a valorização da produção do professor como saber, e dele próprio, como sujeito capaz de comunicar seu conhecimento e de refletir acerca dos seus fazeres como disposições deliberativas.

As publicações demonstraram análises de propostas que colocaram o foco sobre o saber do professor; apresentaram como a composição da formação continuada vai, e precisa ir, ao encontro da produção e/ou da valorização da identidade dos professores, na transformação e na construção das suas profissionalidades, discutidas por 08 textos. Esse debate, que gira em torno das questões internas à profissão, não é a retirada dos debates sociais mais amplos da profissão, mas um movimento de responsabilidade com o espaço educativo e o comprometimento com as questões profissionais e sociais. Isso está no âmbito da integração dos sujeitos como pessoas em interação com a profissão, que partilham a experiência

profissional como modo de produzir a vida, que rompem com a racionalidade técnica-instrumental na formação.

Se de um lado a formação continuada está vinculada ao debate da identidade pessoal e profissional, que se realiza prioritariamente em serviço, no espaço da escola e tem a necessidade dos professores como fonte e referência do planejamento do processo formativo, do outro lado, percebemos o debate na tentativa de distanciar a formação da ideia de competência técnica e de superação da racionalidade técnica-instrumental em 06 textos.

Os textos, no total de 15, apresentaram forte tendência em situar a formação continuada no ensino. Dessa maneira, consideramos que se justifica ligar a ideia de melhoria da qualidade do ensino e a noção de atualização em direção da avaliação, pois esses textos discutiam essa articulação na tentativa de verificarem se, de fato, a formação foi significativa.

À formação continuada é creditada a melhoria da qualidade do sistema público de ensino, constatando-se que, por esse processo, deve se dar a qualificação do ensino associada à atualização do educador, ideia que se vincula à compreensão de que a avaliação é elemento imprescindível no processo de qualificação do docente. Dessa forma, a avaliação se pautou por diversos caminhos, ora na dificuldade de se produzirem ações de formação com vistas à aprendizagem dos estudantes, ora no julgamento do professor sobre a formação recebida, ora na ponderação do sistema sobre a produção do professor.

Em um caso ou outro, encontraram-se dificuldades para levar em conta os resultados das avaliações das formações devido ao fato de que o processo formativo precisa ser pensar na esfera do todo da profissionalidade: nas condições para a formação (meios tecnológicos, materiais de leitura, materiais pedagógicos, tempo para realização das atividades, acompanhamento pelos formadores e/ou tutores, continuidade, adequação das individualidades, reconhecimento entre contextos das redes, parceria com instituições, em especial a universidade e a relação com o contexto dos professores.

Sabemos que é importante reconhecer tais aspectos ao se tratar dos programas de formação, pois os próprios textos salientaram a necessidade de abordar a formação

pela pessoa do professor. Nesse sentido, as análises literárias fizeram críticas aos programas, propostas e projetos que visam à formação apenas como um meio utilitarista para qualificar o ensino, pois, por essa via, responsabiliza-se amplamente o docente, retirando das estruturas a maior responsabilidade sobre a formação continuada. Tal questão foi observada em ação pelas avaliações em larga escala, que ora aparecem como contribuintes para se desenvolver planos de formação mais eficazes, ora se dão como ferramentas para o controle dos professores e de seus saberes. Assim, torna-se pouco visível o vínculo entre formação continuada, avaliação e atualização dos saberes docentes.

É relevante dizer que essas ideias são criticadas pelos textos por serem compreendidas no conjunto das concepções da racionalidade técnica-instrumental, atendendo ao objetivo do modelo econômico de produção e de consumo a todo custo. Isso leva a formação em direção da noção de professor como profissional competente, discussão debatida por Carvalho (2007), que expõe:

Relacionando a perspectiva da racionalidade técnica com a perspectiva do professor como profissional competente, constatamos que essa discursividade aparece no contexto das políticas neoliberais que apregoa a competência profissional como habilidade para produzir, de forma empiricamente demonstrável, os resultados desejáveis, socialmente aprovados com a otimização máxima de recursos humanos e materiais. Nesse sentido, um profissional só pode ser competente porque atinge determinados objetivos, sob certas condições, tornando a fixação de competências assim como a avaliação de seu desenvolvimento uma atitude inerente aos pressupostos desse perfil profissional (CARVALHO, 2007, p. 76).

Apesar de muitas discussões permearem a formação continuada de professores tecendo críticas duras aos planos de formação que favorecem a formação no sentido das competências, podemos observar que ainda prevalece a compleição, em algumas publicações, de elementos que procuram fazer usos de avaliações em larga escala para pensar essa formação e, ainda, como maneira de produzir atualizações dos conhecimentos. Tais questões são mais evidenciadas nas formações organizadas em EaD, com a presença de elementos como a otimização de tempo, a necessidade de poupar recursos, a atualização e o cumprimento de metas e o aligeiramento.

Em outra dimensão, observamos a importância da formação continuada na relação com a sociedade em 11 textos do quantitativo referenciado. Associamos às nossas

análises as recusas em aceitar que a formação se dá por treinamento, cursos, seminários e palestras, que aparecem em 08 textos. Também, elencamos os debates à volta dos diversos tipos de parceria entre distintas instituições, bem como a integração explícita da escola básica com a universidade no processo de formação continuada. Esses elementos se juntam à importância da pesquisa *na e como* formação, sendo significativa nos debates.

A recusa pela composição da formação continuada em cursos, palestras e seminários faz-se por compreender que esse processo propõe ações aligeiradas, desconectadas do trabalho do professor, atendendo, por vezes, a demandas de dados governamentais, alimentando a formação como consumo deliberado de serviços, desconsiderando a profissionalização dos professores. Isso não quer dizer que tais ações não devam acontecer, porém não podem ser o único ou o principal meio pelo qual se constrói a formação.

Essa discordância vai ao encontro da perspectiva qualificadora da profissão pela formação continuada, seguindo em direção a um comprometimento com a qualidade social do serviço educacional ofertado. Nesse conjunto, os textos avaliam como positivo as parcerias com as universidades ao se integrarem no movimento da formação. Essas parcerias se dão de formas distintas, indo da colaboração em disponibilizar espaços, profissionais e tecnologias até a avaliação do processo e de seus resultados em salas de aula, para reconstrução e/ou retomada de trajetos formativos.

No que tange à parceria da universidade com a escola no processo de formação de seus educadores, Nóvoa (1999) indica que a atuação dessa instituição na formação dos professores deve ser a colaboração para que esses profissionais saibam melhor aquilo que sabem, sem se restringir apenas aos apontamentos do que é sabido por eles e indo além da observação daquilo que é produzido por eles, aplicando aos conceitos para a identificação de tendências. Nesse sentido, o autor indica que:

É verdade que existe, no espaço Universitário, uma retórica de inovação, de mudança, de professor reflexivo, de investigação-ação etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/ prática, conhecimento/ ação, etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber melhor o que os professores já sabem, e não conduz a que os professores fiquem melhor aquilo que já sabem (NÓVOA, 1999, p. 6).

Essa assertiva o é por exigir da universidade uma expansão para além do conhecimento acadêmico, assumindo, com responsabilidade, a escola básica e seus profissionais. Desse modo, a formação deve ser considerada como processo em construção contínua, entre o sujeito e o contexto, o conhecimento e os saberes, a transformação das instituições e dos sistemas de ensino em constantes mudanças.

A formação considerada como processo dinâmico implica uma série de relações com o tempo e com distintas condições para serem produzidas. A relação com o tempo é inseparável da condição material e histórica pela qual se dá. O tempo envolve simbiose com o espaço. Esse processo, considerado como espaço/ tempo da formação, é discutido por uma significativa gama de textos, atravessando toda a categoria, e agora passamos a pensá-lo. Nóvoa (2010) apresenta a temporalidade como marca da formação de professores, de modo que, no decorrer da história, o foco principal da formação desses sujeitos, pautado no ensino, se sustentava no “[...] educar no presente para agir no futuro” (NÓVOA, 2010, p. 157).

Para esse autor a formação passa por uma tradição de deslocar o tempo da formação do tempo da ação. Nessa direção afirma que:

Essa clivagem provoca, inevitavelmente, uma outra: a separação entre os espaços da formação e os espaços da ação. Dois tempos, dois espaços, mas também duas lógicas distintas: de um lado, as situações de formação normalmente organizadas segundo uma lógica dos conteúdos a transmitir e das disciplinas a ensinar; do outro lado, as situações de trabalho organizadas segundo uma lógica dos problemas a resolver e dos projetos a realizar. Pelo meio, a questão sempre presente da (im)possibilidade de *transfert* entre as duas situações: em que medida (e de que modo) as atitudes, as capacidades e os conhecimentos adquiridos durante a formação podem ser mobilizados numa situação real de trabalho? (NÓVOA, 2010, 157-158).

É nesse sentido que se convoca a prática do professor na formação continuada. A importância dada à prática do professor como base para se propor e analisar os movimentos de formação continuada sugere uma profunda articulação desses elementos na formação continuada de professores da educação infantil, pois trata-se promover o desenvolvimento da experiência como aquilo que afeta o sujeito, que passa nele, que o transforma (LARROSA, 2014). É a recomposição do tempo da formação no tempo da ação.

De acordo com os textos, existe uma relação entre uma formação bem-sucedida e a temporalidade ampliada; é o *transfert* dessa proposição produzindo a integralidade entre os saberes disciplinares e os projetos institucionais em situações reais da profissão. Não se trata do acúmulo de informações pelo processo, mas de uma produção da experiência da/na profissionalidade. Por isso é, também, um movimento de autoformação que rompe com esse processo formativo que tem como base a informação. Isso se apresenta nos nossos levantamentos atravessando 04 textos.

Ao discutir acerca do acúmulo de informações, Benjamin (2012a) esclarece que elas não favorecem as narrativas pelas quais se produz a experiência que produz as narrativas. Assim, ele adverte que a informação é:

[...] tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora que ele, e, de resto, provoca uma crise no próprio romance. Essa nova forma de comunicação é a informação.

[...]

A informação, porém, aspira uma verificabilidade imediata. Para tal, ela precisa ser, antes de mais nada, compreensível em si e para si. Muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos. Mas enquanto esse relato recorria ao miraculoso, é indispensável que a informação soe plausível. Nisso ela se revela incompatível com o espírito da narrativa. Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação tem uma participação decisiva nesse declínio.

[...]

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele (BENJAMIN, 2012a, p. 218-220).

As narrativas em Benjamin (2012a) têm uma profunda relação com a temporalidade que se produz com o outro, presente ou ausente, num movimento transformador da vida. Ao narrar, o narrador produz uma experiência de si consigo e do outro consigo, além de expandir-se ao outro. Assim, a reflexão dos textos, pensando os planos de formação que se alongam pela profissionalidade, com continuidade de propostas, usam elementos como seminários, oficinas, palestras e cursos como recursos de um projeto maior ligado ao todo da profissionalização e não como elemento que conduz a formação ao plano da informatividade, tornando os sujeitos passivos e empobrecendo suas experiências.

Dessa forma, conferimos que a EaD marca presença na formação continuada de professores, nessa categoria, em 02 textos. Porém, esses textos não trazem uma

definição bem elaborada sobre formação presencial e não presencial. Além disso, os próprios textos apresentam que é necessário ficar atento a alguns riscos desse meio tão usual para esse fim, apesar de esses riscos serem considerados em apenas 01 documento.

As considerações feitas pelos textos dizem respeito à dificuldade de se acompanhar ativamente a formação, estimulando os cursistas ao cumprimento das atividades, visto que a eles cabe a ação ativa no trato com o tempo, na relação com a tecnologia e com a autonomia nos estudos, ainda que orientados pelos tutores.

Quanto aos riscos da EaD, estes são demonstrados pelo abandono dos cursos, pelo término dos cursos com pouco sucesso na aprendizagem, pelo excesso de cursistas por tutor, impedindo a facilitação do processo, e pelo risco de uma formação pendendo mais para o lado da informação e da atualização, sustentadas pelo aligeiramento dessas ações, que para uma experiência formadora. É por isso que as análises textuais apontaram um índice significativo de formações continuadas que conjugaram o não presencial com o presencial.

Apesar das considerações acerca da EaD feitas anteriormente, os textos confirmaram que esse meio de formação vem se consolidando nesse campo. Ela é apontada como importante alternativa em apenas 04 textos, confirmando a forma presencial como meio mais relevância para a formação continuada, visto que até mesmo os processos formativos na forma semipresencial não se mostraram substanciais, aparecendo em apenas 02 textos.

Dentre outras constatações, pudemos verificar que as discussões estão no âmbito da tentativa de qualificar a formação continuada apresentando-a como ações que devem acontecer, prioritariamente, no espaço da escola, em serviço. Isso se dá pela composição com a formação inicial como parte do mesmo processo em 04 ocorrências, sustentando-se, como motivos para frequentar-se essa formação, a melhoria salarial e as mudanças nas condições de trabalho, pautadas pela sua aproximação e/ou necessidade de políticas públicas para esse fim, em 06 textos debatidos.

É evidente que um olhar mais minucioso dos professores e formadores sobre o processo apresenta insatisfações em algumas ocorrências de programas de

formação, em especial, naqueles desenvolvidos pela EaD. Isso pode ser observado em 04 textos, alegando descontinuidade, despreparo dos formadores/tutores, inadequação de materiais didáticos, falta de condições tecnológicas e financiamento precário para que os professores façam os cursos.

As análises literárias revelaram que, embora os programas de formação continuada não satisfaçam plenamente os sujeitos que compõem esse processo (articuladores, professores, especialistas, gestores, dentre outros), é possível destacar fatores favoráveis como planos que incentivam e garantem a participação em formação por acesso a tecnologias implantadas nas escolas, como computadores e internet; pela facilitação da mediação por tutores em EaD por estes estarem envolvidos, por vezes, como o público-alvo (por pertencerem a mesma rede e/ou escola); pela exposição da escola à universidade para intervenção dos especialistas a partir das necessidades assinaladas pelos professores e pelas próprias instituições que recebem a intervenção; pelos incentivos financeiros e pelas licenças para estudos, como é o caso de algumas experiências de formação que obtiveram sucessos. Esses elementos se juntam à importância que ganha a composição de grupos de estudos nas escolas em espaços presenciais e/ou virtuais; na formação de redes de partilha como comunidade colaborativa por onde se realizam as trocas de experiências e a busca de solução para dificuldades profissionais.

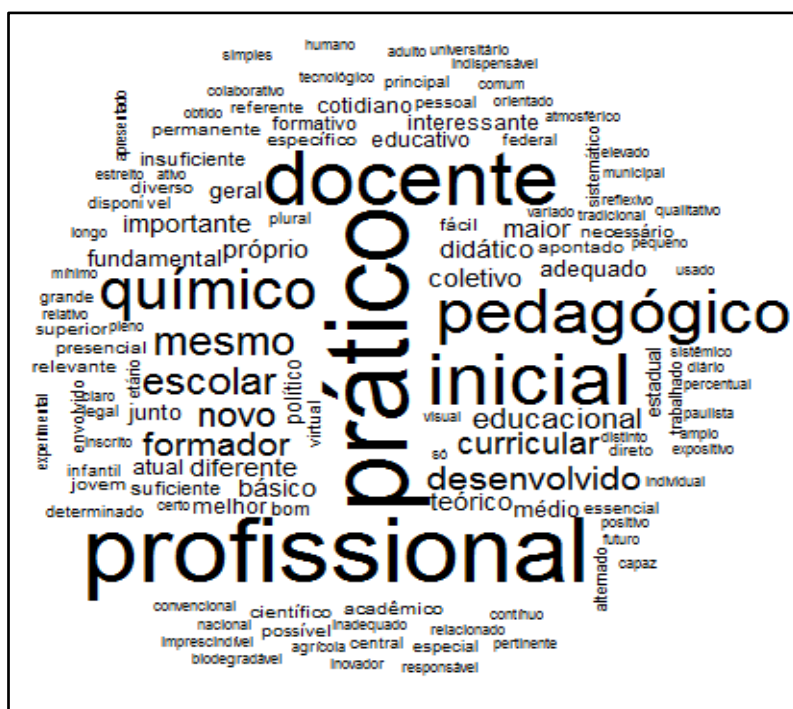
Não se dispensa, nessas análises, a urgência da ampliação, nesse campo da profissão, de políticas que ultrapassem planos de governos, garantindo a continuidade por meio de avaliação processual das ações, associando as condições da oferta ao contexto de atuação concreta dos profissionais e aos avanços das pesquisas, avaliando o aprendizado obtido e a sua relevância para a atuação dos profissionais. Isso não deve se dar em curto prazo, como a cobrança das avaliações em larga escala, visto que a aprendizagem é um processo contínuo e com temporalidades distintas para cada sujeito. Isso vai de encontro aos meios avaliativos que produzem uma visão homogeneizadora dos sujeitos, dos tempos e das aprendizagens, culpabilizando, especialmente, os professores, pela má qualidade educacional oferecida.

4.4 TEXTOS QUE REALIZARAM ANÁLISES LITERÁRIAS E INTERVENTIVAS (CAT D)

Essa categoria surgiu da necessidade de classificar os textos que estavam entre as análises de literatura na área da formação continuada surgida a partir de intervenções, de modo diverso da categoria anterior. Por ela, podemos analisar, ao mesmo tempo, debates no campo da formação e sua reverberação em movimentos de formação continuada.

Apenas 02 textos, código 66 e 67 (— APÊNDICE) se encaixaram nessa categoria. Nesse sentido, apresentamos as palavras que circularam nesses textos para tratar desse assunto, e que nos permite condições para ampliarmos os debates. Apontamos ainda que essa categoria não contemplou nenhum texto relacionado à educação infantil. Desse modo, passemos a observar, na figura 5, um mapeamento dos termos pelos quais os textos conduziram os debates:

Figura 5 – Nuvem de palavras da CAT D



Fonte: Dados produzidos pelo autor, 2016.

Agora, passamos a explicitar os termos que se sobressaíram na nuvem: “prático”, “profissional”, “docente”, “pedagógico”, “inicial”, “químico”, “escolar”, “educacional”,

“curricular”, “formador”, “coletivo”, “didático”, “virtual”, “político”, “cotidiano” e “teórico”. Esses elementos também são explorados em outras categorias, fazendo desta, um espaço onde se articulam as reflexões concomitantes com a formação continuada pela intervenção. Dessa forma, os textos analisados não apresentaram palavras peculiares. Trata-se, portanto, de um espaço que se move entre as discursividades da formação e as ações formativas, imbricando-as.

Essa categoria, mesmo com um pequeno quantitativo de textos, nos chama a atenção porque pensamos que a discussão sobre a formação continuada também tem uma cesura entre o micro e o macro das discussões, com riscos de serem proponentes às avessas da separação entre a teoria e a prática, entre o espaço praticado e o espaço pensado. Talvez uma proposição assim ganhe sua importância por não permitir, parafraseando Nóvoa (1999), os excessos de discursos e as pobreza de práticas, nem mesmo praticismos como focos analíticos do campo da formação. Para essa análise, apresentamos, na tabela 6 a seguir, as temáticas debatidas nos textos:

Tabela 10 – Temáticas debatidas em suas recorrências textuais na CAT D

Temáticas debatidas pelos textos	Quantidade de textos
Valor entre a formação e prática do professor, o seu contexto e o seu saber	2
Ensino como centro da formação	2
Crítica a racionalidade técnica-instrumental e propõe a sua superação	1
A pesquisa do professor como centro da formação	1
Produção de processos formativos com parceria entre escola e universidade	1

Fonte: Dados produzidos pelo autor, 2016.

De maneira parecida às categorias anteriores, a categoria D apontou os textos debatendo o “valor entre a formação, a prática do professor e o seu saber”, “o ensino como centro da formação”, “a superação da racionalidade técnica-instrumental”, “a pesquisa do professor como centro da formação e a parceria entre a universidade e escola”. Isso nos induz a pensar que o centro da discussão acerca da formação

continuada está nessas discussões que, apesar de serem debatidas desde a década de 1990, vêm se associando a muitos outros debates nesse campo.

O reclamado da parceria da universidade com a escola básica, e a pesquisa do professor como percurso formativo evidenciam a imprescindibilidade desses discursos na atualidade. É importante que essa parceria da universidade com a escola básica vá além das análises de processos pelos especialistas ou dos ditames dos rumos sobre o que fazer na formação continuada de professores. Nesse tocante, cabe-nos a importância de compreendermos que essa parceria com a universidade se dá pela ideia de transformação da escola na relação com aquilo que ela produz. À formação, então, cabe uma parcela da responsabilidade para mudar esse espaço. É uma ligação entre formação e decência. Nóvoa (2003) alerta que devemos compreender o que vem a ser esse conceito, esclarecendo:

[...] entenda-se bem este conceito de decência. Ele tem implicações epistemológicas profundas, como bem demonstra o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos ao defender um novo paradigma científico (um conhecimento prudente) que é também um paradigma social (uma vida decente). Mas ele tem também implicações éticas e, sobretudo, políticas, como refere Paulo Freire, para quem educar exige comprometimento, exige a convicção de que a mudança é possível. Ligar ciência e decência é pugnar por um conhecimento que não seja indiferente às suas consequências no terreno social. Ligar docência e decência é trabalhar para uma pedagogia da emancipação, que não se limita a transformar os alunos em meros repetidores da escola (já Nietzsche dizia que um mestre se devia sentir mal retribuído se os seus discípulos permanecessem apenas e sempre discípulos) (NÓVOA, 2003, p. 1-2).

Uma formação continuada de docentes pela perspectiva da decência traz, no seu bojo, a responsabilidade social, elemento que está na gênese da profissionalização dos professores, em especial, podemos dizer por causa da sua natureza, na educação infantil, pois nela a presença da sociedade e os equipamentos jurídicos de proteção à primeira infância, a relação que se estabelece com a construção básica dos saberes das crianças e com os saberes acumulados, na produção dos afetos, na composição dos tempos/espacos e na constituição de um movimento curricular muito peculiar, se fazem muito dinâmicos, partilhados e ativos.

Esses movimentos desafiadores desse processo formativo, nessa etapa da educação básica, vinculam-se aos deslocamentos necessários, ao que é produzir conhecimento com as crianças na pequena infância, suas implicações éticas e políticas, travando batalhas para se constituir como profissional em processos

emancipatórios, bem como para promover ações pedagógicas que apontam para esse rumo.

Buscamos, todavia, em vez de falar em refundação, conforme o autor, pensar a formação na educação infantil considerando a inteireza dos processos dos profissionais e da clientela, interconectados. Vale ressaltar que o trabalho do professor é algo extremamente complexo, especialmente na educação infantil, pela história que traz como herança a marca da assistência social como foco principal. É uma luta para que o trabalho com a educação infantil não deixe de ser assumido com a finalidade assistencialista. Nesse sentido, Nóvoa (2003b) nos alerta destacando que:

Uma aceitação acrítica das culturas infantis e juvenis dominantes poderia levar-nos a aproximar a escola do mundo social de tal maneira que deixaria de haver distinções. E então a escola seria uma instituição igual às outras instituições e perderia todo o seu sentido. São os jogos de computador na sala de aula, são as séries de televisão nos programas de ensino, são os jogadores de futebol nos livros escolares. Eu sei que a intenção é boa e que temos de ser engenhosos no nosso esforço de conquistar as crianças. Mas temos de exercer uma enorme vigilância crítica para que estes “expedientes” não se transformem, pouco a pouco, na “essência” da escola. Gaston Bachelard disse um dia, invertendo os termos habituais, que temos de substituir o “aborrecimento de viver” pela “alegria de pensar”. E acrescentou que “não é a Escola que deve ser feita à imagem da Vida, mas sim a Vida à imagem da Escola”. O mais importante é adquirir os instrumentos do pensamento e da cultura, é aprender a trabalhar o conhecimento, o que implica uma actividade metódica, rigorosa, sistemática. Sem isso, a escola torna-se dispensável (NÓVOA, 2003b, p. 6).

A ação docente como pesquisa do professor é, sim, com a parceria da universidade, uma arma poderosa para se pensar a formação desse sujeito. Assim, a formação, em vez de ser a imagem dos especialistas, informacionista e opinativa, seria um acontecimento da docência, e isso se dá não apenas pelos processos que desenvolvem e fortalecem a reflexão crítica da/na profissão, mas pela criação de princípios que façam reconhecer esses processos, sendo a sua própria criação, bem como pela capacidade de produzir os meios para alcançá-la.

Isso exige, de acordo com os textos, que a formação assuma um lugar de reconhecimento das necessidades dos profissionais, do estímulo e das condições de criação, em inter-relação, de saberes pessoais e profissionais, históricos e sociais.

Associa-se a isso, uma profícua articulação entre instituições de educação básica e instituições de pesquisas acadêmicas, em especial as universidades.

4.5 TEXTOS QUE ANALISARAM POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (CAT E)

Essa categoria foi considerada importante por constatarmos, no conjunto dos textos, o movimento das análises de políticas públicas de formação continuada de professores. A opção se faz devido às constatações de estados da arte desenvolvidos por André (2010b) e Gatti et al. (2011), que apontam a pouca atenção dada a esse campo, verificando que, apesar de ter tido uma maior aplicação nos anos 2000, ainda hoje é bastante tímido. O pequeno quantitativo de textos encontrados, enfaticamente, com essa discussão, revela e consolida o anúncio dessas autoras.

A importância dada a esse tema na formação continuada se faz por percebermos a necessidade de se discutir a formação continuada com maior sustentação em políticas públicas – ora tratadas pela sua ausência, ora pela sua insuficiência –, pois, afinal, o movimento de formação institucionalizada nas redes de ensino acontece pelo direito e pela obrigação, premissas básicas das políticas públicas.

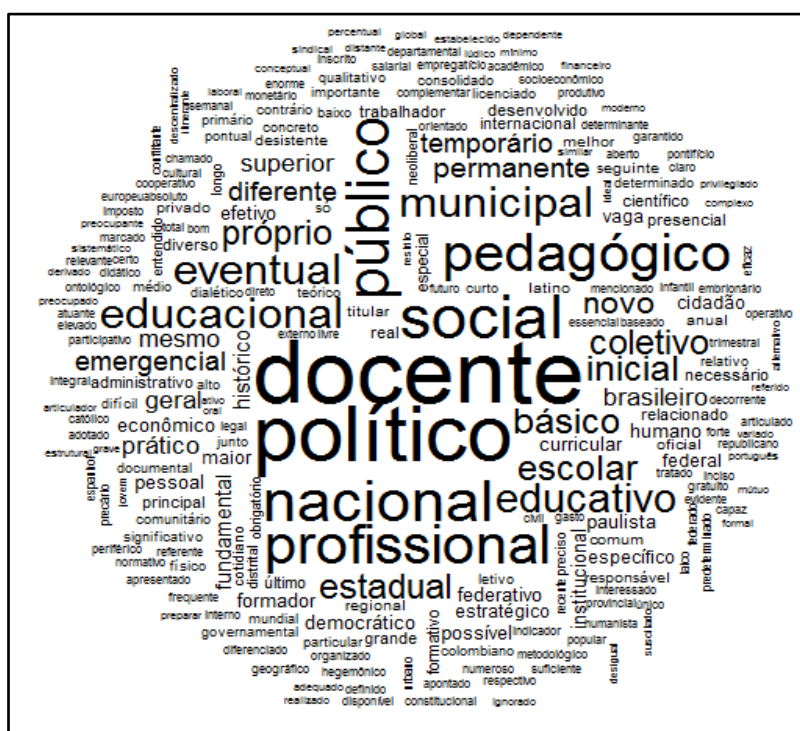
Por outro lado, pensar as políticas de formação é estar atento às imposições de sistemas econômicos que visam transformar esse campo em mercadoria. Estudos como o de Rossi (2013) evidenciaram que a exigência de formação continuada, na atualidade, é sinal da captura desse campo pela lógica do mercado, levando um desvalor à formação inicial e impondo, cada vez mais, a atualização permanente e frenética do profissional da educação, centrando-se nos certificados e, minimamente, em aprendizagens significativas.

A definição da categoria E passou, como nas outras categorias, pela observância do título, dos objetivos e resultados das análises e, ainda, pela leitura aprofundada de cada texto, dando origem a fichamentos e resumos. No conjunto, somaram 05 textos. Vale ressaltar que, desses, 04 textos passaram pelo aplicativo Iramuteq para gerar a nuvem de palavras. Apenas 01 não passou por estar em formato de imagem, porém não foi desconsiderado em nossas análises.

Destacamos que nenhum texto dessa categoria teve como foco de discussão a educação infantil. Esse dado inicial nos leva a pensar que, se de um lado a discussão política de formação continuada para outras etapas da educação básica é frágil em publicações entre os anos de 1996 e 2014, e ainda, sem perspectiva de crescimento, conforme o gráfico 7, mais preocupante é observarmos que nada se publicou esta categoria, nesse período, sobre política de formação continuada de professores da educação infantil.

Na expectativa de termos uma visão geral do percurso da discussão, apresentamos a seguir a figura 6:

Figura 6 – Nuvem de palavras da CAT E



Fonte: Dados produzidos pelo autor, 2016.

A nuvem de palavras da categoria em questão, como nas outras categorias, traz uma marca própria ao focar nos termos conceitos “docente” e “político”, indicando-nos o seu pertencimento a esse bloco de textos. Ao redor dessas balizas, é possível conectar os termos “nacional”, “profissional”, “pedagógico”, “público”, “municipal”, “educacional”, “eventual”, “permanente”, “temporário”, “coletivo”, “escolar”, “educativo”, “estadual”, “emergencial”, “superior”, “histórico”, “curricular”, “prático”, “econômico”, “trabalhador”, “cidadão” e “pessoal”.

Optamos por tais termos e conceitos por nos aproximarmos deles na nossa produção e por constatarmos que não se publicou nessa categoria sobre a educação infantil. Essa decisão está sustentada no fato de irmos à busca de elementos na formação continuada geral de professores da educação básica para potencializarmos a discussão em torno da formação continuada na educação infantil. Essa perspectiva de formação continuada sustentada pelo ponto de vista da prática do professor, pela necessidade em assumir a formação continuada integrada à formação inicial como trabalho desenvolvido na coletividade da instituição de ensino, foi crucial nos debates desse campo nos anos 2000, conforme apresentado por André (2009, 2010) e Oliveira (2010).

No conjunto de palavras mais recorrentes nos textos suas relações, destacamos aquelas que foram bastante presentes apenas nessa categoria: “profissional”, “municipal”, “estadual”, “eventual”, “permanente”, “estadual”, “eventual”, “temporário”, “emergencial”, “superior”, “histórico”, “econômico”, “trabalho” e “cidadão”. Essas palavras apontam para a peculiaridade da discussão travada em torno das questões de políticas de formação continuada que visaram territórios, ao passo que as críticas se formaram sobre a execução de políticas e seus resultados na formação, analisando investimentos e condições que encontraram sucessos e insucessos na gênese legal que os instituíam.

Desse modo, destacaram-se as regionalidades e a historicidade da profissão e das políticas para a profissão do professor, desvelando os modos como se dão os vínculos de trabalho, cruzando com dados econômicos e sociais. Os textos demonstraram, também, que as políticas de formação continuada estão diretamente associadas com as concepções da profissão voltadas à perspectiva de estado, que por sua vez estão atreladas ao desenvolvimento do capital. Isso ultrapassa as barreiras de políticas internas e as fronteiras geográficas, visto que cria modos aproximados de propor políticas de formação continuada.

Nesse sentido, os textos tiveram a epistemologia de formação em direção aproximada aos textos das outras categorias, pois existe implicação incisiva das teorias no período investigado, pois os dispositivos jurídicos da formação trazem perspectivas que endossam um arquétipo para essas reflexões. Devido ao quantitativo pequeno de textos que se desdobrou em poucas temáticas, optamos por

apresentá-las em tabela como substitutivo ao gráfico. Para nossa observação, apresentamos na tabela 7, a seguir, as temáticas debatidas referentes aos textos e o quantitativo de textos que elas permearam:

Tabela 11 – Temáticas debatidas em suas recorrências textuais na CAT E

Temáticas Debatidas pelos Textos	Quantidade de textos
Políticas de formação com foco no ensino	4
Formação pelo protagonismo do professor, como atividade da escola como direito e valorização docente	3
Formação como integradora da personalidade e profissionalidade	2
Crítica à formação como capacitação e treinamento	2
Formação em parceria com distintas instituições	2
Análises comparativas de programas de formação continuada entre países	1
Crítica à formação continuada proposta por organismos internacionais e a outras instituições fora da escola	1
Valor entre a formação e a prática cotidiana do professor, o seu contexto escolar e o seu saber	1
O controle social em políticas de formação continuada	1
Críticas ao gerencialismo nas políticas públicas de formação	1
A necessidade de associar as políticas públicas de formação às de trabalho dos professores	1
A autoformação como elemento da formação continuada	1
Formação orientada por princípios sócio históricos	1
Políticas de formação com foco na identidade profissional	1

Fonte: Dados produzidos pelo autor, 2016.

Os debates se deram pelas críticas à materialização da formação de professores que, na elaboração dos documentos básicos, pressupõe o atendimento e a consolidação dos interesses de organismos internacionais com ideologias neoliberais acerca da formação de professores, fundamentadas em gerencialismos, tratando os profissionais como recursos humanos.

Dessa maneira, foram realizadas análises comparativas entre países latino-americanos e europeus, que trouxeram, em suas conclusões, o predomínio de movimentos de formação continuada voltados às culturas empresariais e, de modo

geral, estabelecidos sobre programas aligeirados de formação que não assumiam a experiência da docência como elemento essencial para se pensar e/ou promover a docência. Assim, entendemos que a cultura de atualização, garantida em lei, é recorrente em outros sistemas educacionais, demonstrando políticas de formação bebendo de fontes muito aproximadas, apesar de se realizarem em regiões bastante distintas.

De outro modo, a dimensão política de formação visou destacar a formação como direito do professor e, por esse viés, é imprescindível a consideração da prática do professor e o seu cotidiano, reconhecendo o seu protagonismo no movimento da constituição de programas e projetos de formação continuada. Esses textos buscaram evidenciar a política de formação continuada como aquela capaz de articular a pessoalidade e a profissionalidade do professor e, nesse sentido, programas e propostas de formação aligeiradas não satisfazem esse campo, o que gerou críticas às tendências de controle dos profissionais pela formação continuada, elemento que vai pela direção das políticas de formação com vistas ao neoliberalismo, como aquela buscada na gênese da composição legal da educação, em especial na década de 1990.

Essas características, vistas como estratégias do sistema, absorveram e/ou foram absorvidas pelos discursos que fundamentaram a perspectiva de uma formação em serviço aproximada, segundo Carvalho (2007), ao pragmatismo de John Dewey, ampliado por Donald Schön (2000), ainda que pelos estudos desse autor tenham se constituído as críticas à racionalidade técnica. De acordo com Carvalho (2007), essa ideia preconiza uma formação capaz de propor:

[...] uma nova epistemologia da prática voltada ao conhecimento profissional. Sua investigação tem como ponto de partida a competência e a arte inerentes a uma prática profissional habilidosa. Concentra-se na reflexão-na-ação (pensar o que fazem enquanto fazem) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza. A instrução para a prática, realizada em ambientes que simulam a situação de trabalho do futuro profissional, é o método que possibilita a aprendizagem das competências (CARVALHO, 2007, p. 76).

Ainda que isso possa se caracterizar como ganho, nesse mesmo debate, a autora constata que:

Relacionando a perspectiva da racionalidade técnica com a perspectiva do professor como profissional competente, constatamos que essa

discursividade aparece no contexto das políticas neoliberais que apregoam a competência profissional como a habilidade para produzir, de forma empiricamente demonstrável, os resultados desejáveis e socialmente aprovados, com otimização máxima de recursos humanos e materiais. Nesse sentido, um profissional só pode ser competente porque atinge determinados objetivos sob certas condições, tornando a fixação de competência assim como a avaliação de seu desenvolvimento uma atitude inerente aos pressupostos desse perfil profissional (CARVALHO, 2007, p. 76).

Essas políticas colocam sobre o professorado a responsabilidade da formação e, como consequência, culpabiliza os professores pela “má” qualidade educacional, usando parâmetros e mecanismos que o próprio sistema desenvolve (BALL, 2002; FREITAS, 2012) sem passar pelas discursividades dos professores.

Essa responsabilização, nas últimas décadas, foi imposta pela ideologia de que, para melhorar o ensino, os professores precisam se tornar reflexivos. Segundo Nóvoa (2007b), são dois os grupos antagônicos que a tecem distintamente e com sentidos diversos. De acordo com o autor, o primeiro é definido como “comunidade de formação de professores” (NÓVOA, 2007b, p. 03), composto por pesquisadores da área das ciências da educação, ciências sociais etc., produtores de textos que tratam dos professores reflexivos. O segundo é composto pelos “especialistas internacionais que actuam como consultores ou que estão integrados nas grandes organizações internacionais (OCDE⁶⁰, Unesco⁶¹, União Europeia)” (NÓVOA, 2007b, p. 04).

Enquanto o primeiro grupo se sustenta em pesquisas e conceitos, o segundo tem pouco conhecimento da área. De todo modo, o autor alerta que as intenções de ambos se formam em elevar o seu estatuto acadêmico. Essa visibilidade discursiva dada à profissão pelos dois grupos tem seu desdobramento no aumento do prestígio

⁶⁰ É uma Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) entre vários países que têm como princípios a democracia representativa e a economia de livre mercado. Nesse sentido, oferece análises comparativas de políticas econômicas com problemas comuns entre os países membros da coordenação de políticas nacionais e internacionais. Trata-se de uma organização intergovernamental que tem como membros países com PIB e IDH mais elevados (elaboração própria).

⁶¹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é a agência que atua pelas áreas sociais como Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Nessas áreas, oferece apoio técnico por meio de projetos em parceria com diversas entidades civis, governamentais e do setor privado. No setor público, oferece auxílio no desenvolvimento de políticas sintonizadas com os acordos dos estados membros. Consulta realizada em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>

profissional e nos “[...] controles estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional” (NÓVOA, 2007b, p. 04).

De acordo com os textos, a perspectiva da formação continuada de professores, ao buscar integrar a autoformação e a formação em serviço valorizando a reflexividade na profissão e na coletividade, não desonerou os sistemas de ensino da promoção de processos formativos como continuidade de programas, em distintos espaços e pelas diferentes parcerias com instituições de pesquisas. Os textos insistiram que a formação continuada está atrelada a muitos fatores como condições de trabalho, valorização do magistério, acesso à tecnologia, maior e mais ampla participação dos educadores nas deliberações profissionais, que devem ser assumidos pelos sistemas ensino e no desenvolvimento profissional.

As forças das políticas públicas em relação à educação atingem os modos como os profissionais se pensam como professores e repensam os seus saberes e as suas ações. Em pesquisa realizada, em formato de Survey (2010), pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), em que se buscou analisar perfis de educadores de toda a educação básica em várias regiões do país, se verificou esse desdobramento. Nessa pesquisa, procurou-se analisar o trabalho docente, em redes públicas e conveniadas, em suas diversas dimensões, com a finalidade de subsidiar políticas públicas voltadas à educação brasileira. Assim, destacou aspectos da gestão, mudanças e impactos da regulamentação educacional sobre os profissionais e suas carreiras. A pesquisa contou com o apoio de Ministério da Educação (MEC), em diferentes órgãos, e foi desenvolvida por oito grupos de pesquisa de universidades federais, em sete estados federativos.

Nessa pesquisa, os resultados apresentaram, em 79% dos entrevistados, uma auto responsabilização dos profissionais pelos resultados nas avaliações realizados pelos governos. Junta-se a isso, a constatação de que os profissionais assumem novas responsabilidades de forma natural em 91% dos casos, procurando se adaptar às novas exigências profissionais (em 98% dos entrevistados), porém não souberam dizer se estão sendo forçados a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências e novas funções, ainda que 79% admitam que isso repercute sobre o seu trabalho.

Esses dados nos mostram como os educadores assumem para si a responsabilidade com o sucesso e/ou o fracasso educacional. Esse elemento está consoante com a cobrança da sociedade e das instituições sobre os educadores, fazendo-os levar para a profissionalidade, dentre as muitas missões, a qualificação da educação a qualquer custo, podendo levá-los a formações em cursos de extensão e pós-graduação *lato-sensu* com recursos próprios. Soma-se a isso, a forte responsabilização dos sistemas de ensino sobre os profissionais, induzindo-os, pela exigência do avanço no plano de carreira e/ou de estarem bem colocados em processos seletivos de contratação temporária, a apresentação dos certificados dos cursos.

Essa pressão e ideologização da formação que tem no sujeito o seu foco, correndo o risco de isentar o sistema que a exige, são compreendidas como naturais pelos profissionais, pois parece que as novas exigências são sentidas com naturalidade, visto que as mudanças trazem impactos até mesmo nos currículos dos cursos e na validade dos seus certificados, o que torna a relação entre os profissionais, a formação e os sistemas de ensino ainda mais problemática e/ou a ser problematizada.

Nesse sentido, pensar a formação pelo processo da autoformação, formação em serviço e formação em serviço no espaço do CMEI prescinde, portanto, de responsabilidades que estão ali, mas, que as ultrapassam, constituindo-se em políticas capazes de garantir parcerias com instituições, em especial, instituições públicas que foram apontadas pelos sujeitos que avaliam os contextos de produção da profissão, nas necessidades e desejos que dela emergem.

Os textos analisados apontaram que a responsabilidade pela formação continuada pode e deve ser partilhada entre sistemas, instituições de pesquisas, instituições de educação básica e professores. As análises identificaram que ações como essas, apesar de apresentarem algumas fragilidades, demonstram sucessos pelos programas cujas parcerias foram consolidadas. Essas parcerias devem levar em conta a participação profícua dos professores nesse processo.

4.6 TEXTOS QUE ANALISARAM PROPOSTAS, PROGRAMAS, PROJETOS DE FORMAÇÃO E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (CAT F)

A categoria apresentada buscou cruzar análises de propostas, programas e projetos de formação com análises de políticas de formação. A formação dessa categoria se deu por percebermos que as análises políticas também se deslocam de programas concretos, ficando no plano macro das discussões. A mesma questão sentida nas categorias de intervenção deslocadas da categoria de análises literárias acerca desse campo se dá com as questões do debate político.

Assim, a categoria representa aquilo que é ausente nas discussões macro dos debates, o confronto entre os debates majoritários em políticas de formação e seu desdobramento em discursividades centradas na composição das formações nos espaços micro. Nela elencamos o desafio das publicações em assumir a formação pelas práticas de políticas materializadas em propostas, programas e projetos, por entendermos que esta pode ser a base “engendradora de políticas praticadas” de formação continuada. Foram encontrados 02 textos com tais características, 01 com foco na educação infantil. Dessa forma, os sintetizamos pelas suas recorrências conceituais na figura 7 como segue:

Figura 7 – Nuvem de palavras da CAT F

Apresentamos, na tabela 8, as temáticas que atravessaram os textos:

Tabela 12 – Temáticas debatidas em suas recorrências textuais na CAT F

Temáticas debatidas pelos textos	Quantidade de textos
Críticas às políticas de formação que consideram a escola associada a políticas de valorização dos professores	2
A formação continuada para se desenvolver a profissionalidade favorecendo a reflexividade crítica	2
Críticas às políticas de formação e às dificuldades de implantação de programas e projetos de formação continuada	2
Partilha de conhecimentos, redes de conhecimento, coletivização dos processos, troca de experiências	1
A formação continuada na educação infantil em suas especificidades	1
A formação continuada entre pessoalidade e profissionalidade	1
Crítica a racionalidade técnica-instrumental e propõe a sua superação	1
A formação continuada por via da tecnologia digital	1
Críticas aos usos das avaliações em larga escala como referência para implantação de programas e projetos de formação continuada	1
A formação continuada na escola como provocadora de transformação da unidade de ensino e/ou do sistema de ensino	1

Fonte: Dados produzidos pelo autor, 2016.

Os textos não fogem à tendência já desenvolvida por outras categorias, buscando valorizar a formação como expressão do reconhecimento do trabalho colaborativo do professor, na integração entre pessoalidade e profissionalidade, produzindo críticas à racionalidade técnica-instrumental, fomentando e constatando a importância de esse processo estar calcado na reflexividade crítica, sendo capaz de promover transformação na escola.

O texto que trouxe a discussão em torno da especificidade de políticas que favoreçam a formação continuada de professores no ambiente da educação infantil demonstrou que políticas com esse foco devem atingir a todos os profissionais do estabelecimento de ensino. Embora existam movimentos formativos, estes se mostram excludentes, pois além de não ouvirem os profissionais na sua elaboração e composição, não favorecem a integração dos distintos grupos existentes nesse

ambiente. Ao ter isso em vista, os textos apontaram a necessidade de se constituírem políticas de formação continuada capazes de garantir a integração dos distintos profissionais, reconhecendo cada etapa da educação com movimentos próprios, ainda que tenha a responsabilidade com a etapa posterior.

Essas políticas são responsáveis por gerirem o movimento da formação continuada, garantindo o acesso, a participação e a avaliação daquilo que é ofertado. Todavia, uma das significativas dificuldades apresentadas é a parceria entre secretarias de educação onde são desenvolvidos programas de formação, visto que elas apresentam significativas dificuldades para verificarem a eficácia de políticas que garantam sua continuidade.

Gatti, Sá e André (2011) verificaram, em estudos que analisaram as políticas de formação em várias regiões do Brasil, que existem reais obstáculos de acompanhamento de políticas de formação e de seus resultados, já que as secretarias, em grande parte, não possuem planos de acompanhamento próprio do desenvolvimento dessas políticas, restando a elas, valerem-se de avaliações em larga escala, que de modo geral, não refletem proficuamente a realidade do ensino brasileiro. Destacamos que isso ganha proporções ainda maiores quando se trata da educação infantil, que não faz parte desse movimento avaliativo tão expandido.

Por outro lado, políticas mais vantajosas, no que tange à formação continuada, precisam estar atreladas a muitos outros aspectos, como a valorização salarial dos educadores, o compromisso de articulação entre escola e comunidade; tornando-se políticas sociais. Ganham uma dimensão que vão para além dos espaços das instituições de ensino e, desse modo, são capazes de estimular o desejo à formação, oferecendo condições e justificando-se por necessidades reais apontadas pelos docentes, e isso se define levando em conta o desenvolvimento profissional, que não pode ser garantido pela racionalidade técnica-instrumental ou por cursos que desconsideram os saberes dos professores.

É importante, sim, dar acesso a novas tecnologias de produção do saber e de comunicação que, entretanto, de nada adiantam se não reconhecem as especificidades da docência, suas características histórico-sociais, de epistemologias

próprias e inter-relacionadas a tantas outras que, no bojo das transformações sociais e culturais, realizam suas próprias mudanças, suas próprias opções.

Entendemos, por meio das nossas análises, que políticas públicas de formação responsáveis precisam, impreterivelmente, conforme apontado por Nóvoa (2009), cuidar da existência dos bons professores e dar abertura para que ele se produza. Para o autor, isso só é possível por meio de cinco elementos: o conhecimento (conhecimento daquilo que se ensina), a cultura profissional (conhecimento dos movimentos, das necessidades cotidianas do ato de ensinar e dos sentidos da instituição escolar), o tato pedagógico (capacidade de se comunicar, compreender e se fazer compreender e se relacionar; elemento que se relaciona com as questões pessoais), o trabalho em equipe (práticas coletivas, comunidades de práticas), o compromisso social (inclusão social, trato com a diversidade; levar o outro a conhecer mais e além da escola; comunicar-se com o público e nele intervir).

4.7 TECENDO RELAÇÕES ENTRE OS TEXTOS QUE TRATARAM DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil como foco da formação continuada nas publicações nesses periódicos foi pouco representativa em sua quantidade. Enquanto a formação continuada nas outras etapas da educação básica se ampliava a partir de 2009, na educação infantil permaneceu pouca e estável até 2014. Encontramos 04 textos focados somente na educação infantil e outros 04 que se voltaram para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

Os textos que trataram somente da educação infantil apresentaram discussões que levaram em conta a relação da formação continuada entre professores e instituição de ensino, comunidade, crianças e seus familiares. Esses textos apontaram uma forte preocupação com todos os profissionais da educação infantil no que diz respeito à necessidade da formação continuada, levantando questões como a “recente” consolidação da educação infantil como etapa da educação básica e apontando a importância de essa etapa desenvolver sua identidade própria, pois alguns textos evidenciaram que há uma tendência em valorizar a pré-escola (4 e 5 anos de idade), devido à transição para o ensino fundamental e desconsiderar a

importância da creche (0 a 3 anos de idade). Esse desvalor se reflete nas tematizações e na composição das formações.

À formação continuada de professores na educação infantil foi apontada a importância de se pensar movimentos globais de formação, deslocando o foco dos procedimentos para aprofundar nas relações que os profissionais tecem entre si, com as crianças e seus familiares e com o conhecimento. Buscou-se destacar que, à formação continuada para essa etapa educacional, cabe uma integração de aspectos gerais da formação humana e profissional que se situa entre as questões sistêmicas da profissão, os afetos, as questões éticas e as questões organizacionais da instituição.

Ao apontar especificidades e necessidades da educação infantil e, dentre elas, a integralidade da vida na formação, promovendo o desenvolvimento dos diversos sujeitos na educação infantil, Kramer (2005) assinala que “a formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem” (KRAMER, 2005, p. 225).

Essas questões se desdobraram em necessidades que variam de uma maior quantidade de profissionais para atender as demandas das crianças, da redução da rotatividade de profissionais, da constituição de vínculos profissionais mais profícuos, até de uma formação continuada com mais tempo de execução, mantendo coerência interna nas temáticas abordadas de modo a aprofundar os debates e atendendo as demandas das escolas apontadas pelos profissionais.

Soma-se a isso, a relevância de uma equipe para mediar as relações formativas e o tempo/espço para a formação, que veja na instituição de educação infantil a potência para o seu estabelecimento como percurso formativo, capaz de articular a proposta pedagógica com os acontecimentos cotidianos e exigências da Secretaria de Educação. Foi enfatizada ainda, a necessidade de uma formação mais ampla, dada em curso superior para profissionais dessa etapa de ensino.

Ao tratar dos desafios a serem enfrentados para a qualificação da educação infantil como primeira etapa da educação básica, Gomes (2014) destacou que “[...] talvez o maior desafio seja a compreensão do educar, do ensinar e do aprender” (p. 53). A autora, ao levar em conta essas demandas, que acreditamos serem significativas

nos processos formativos, destacou a importância da autonomia profissional, que deve ser um dos focos da formação continuada na educação infantil, explicitando que:

Acreditar que professores(as) de educação infantil sejam capazes de exercer a autonomia de seu processo formativo pressupõe mudanças conceituais e de condições objetivas de trabalho com todas as instituições e seguimentos diretamente envolvidos: com a universidade, trazendo e levando questões práticas para investigação teórica e as teorias, por sua vez, encontrando suas raízes nas práticas, e com políticas governamentais, no reconhecimento do papel social dos profissionais da educação, especialmente de professores que atuam em creches e pré-escolas (GOMES, 2014, p. 53).

Não se trata de desenvolver a formação de professores na educação infantil como compensação de déficit, de qualquer natureza, da formação dos profissionais ou como aprimoramento da prática pedagógica, mas como direito e conquista histórica dos profissionais e da população (KRAMER, 2005). Esse direito é pelas garantias diversas, mas, em especial, é o direito de ter o seu trabalho reconhecido, ter a sua voz e as suas experiências, que por si se desenvolvem como ação coletiva, respeitadas e assumidas como indicadores de proposições de processos formativos.

Nos 04 textos que trouxeram a formação continuada imbricando-a na educação infantil e no ensino fundamental (anos iniciais), percebemos uma predominância discursiva que não pretendeu marcar identidades de etapas educacionais, porém produziu uma tendência que evidenciou o ensino fundamental, pelas suas temáticas, problematizações e/ou proposições. Enquanto os textos voltados apenas para educação infantil procuraram discutir aspectos globais, os textos mistos (educação infantil e ensino fundamental) focaram em procedimentos e meios para se produzir a formação continuada.

Entretanto, pudemos perceber aspectos comuns entre os textos: todos eles questionam a racionalidade técnica-instrumental e tratam a formação continuada como processos coletivos, que assumem importância e extrapolam o espaço da escola na busca de compreender que a identidade profissional se vincula às questões sociais. Os textos trouxeram a importância da articulação entre teoria e prática como elementos inseparáveis, capazes de capacitar e transformar os sujeitos, promover e estimular aprendizagens e produção de conhecimentos.

Nesse sentido, ainda que sob prescrições de secretarias de educação e, por vezes, pela ausência de atuação dessas mesmas secretarias em algumas dimensões, as formações fizeram movimentos que apresentaram as potências dos educadores, destacando as redes de solidariedade, os encontros em que se debateram temáticas indicadas pelos próprios educadores, produções de movimentos coletivos nos quais se que realçaram meios pelos quais se desenvolveu a formação dos profissionais na educação infantil.

É a transformação da profissão a partir de dentro (NÓVOA, 2013), é a produção das táticas, que em Certeau (2005), compõem espaços dinâmicos onde não se estabelece o que é fixo, “sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, [...] comandadas pelos acasos do tempo, determinadas pela ausência de poder” (CERTEAU, 2005, p. 101). A formação continuada na educação infantil pode ser o espaço praticado da profissão onde se afeta pelas inúmeras condições dos sujeitos, espaços/tempos do lugar, espaço antropológico, espaço como existencial da/na profissão (CERTEAU, 2005).

Kramer (2005), ao discutir a relevância de uma formação de professores da educação infantil pautada na ampla valorização desse profissional, considerou:

Que saibamos implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos, contribuindo para sua profissionalização com ganhos em termos de planos de carreira e salários. Que saibamos atuar numa perspectiva de formação cultural, assumindo a responsabilidade social que temos perante gerações de crianças, jovens e adultos, que, neste país, têm sido sistemicamente expropriados de seus direitos elementares (KRAMER, 2005, p. 226).

Esse compromisso com a criação da formação continuada nesse viés vai ao encontro do desenvolvimento profissional dos professores e rumo ao processos emancipatórios, pelos quais se reconhece que esses sujeitos na educação infantil são profissionais capazes de serem autônomos e de intensificarem sua autonomia, encarando os desafios sociais e culturais da transformação da profissão, da mudança e da inovação dos saberes científicos, bem como da dinâmica da docência como acontecimento coletivo e colaborativo no cotidiano institucional e historicamente contextualizado.

Ao buscar o mesmo apontamento, Nóvoa (2007b) propõe que se produzam políticas capazes de reforçarem a profissionalidade dos professores pelos seus saberes, pelas culturas docentes. Isso, segundo o autor, implica passar a formação de professores para dentro da profissão, promover novos modelos de organização da profissão e reforçar a presença pessoal e pública dos professores.

Ao pensar essas questões para a educação infantil, afirmamos que isso tem implicações diretas na formação da identidade do professor, pois os professores dessa etapa trazem, historicamente, uma importância e uma marginalização. A importância disso está no fato de a educação infantil estar carregada da função social ao estar relacionada aos processos pedagógicos que têm, como algumas de suas prioridades, as aprendizagens cuidados básicos com a primeira infância e pela compreensão assistencialista de prestação de serviço aos familiares das crianças (construídas pelo atendimento às crianças pré-LDB 9.394/96, para que a família possa assumir o mundo do trabalho). Isso se junta à complexidade de se compor, no mesmo movimento, pré-escola e creche (LDBEN nº 9394/96).

Quanto à marginalização, esta é sentida em diversos fatores, tais como no índice menor de profissionais com cursos superiores autorizado pela supracitada Lei; nos menores ganhos financeiros, comparados aos salários de professores de outras etapas da educação básica (GATTI, SÁ e ANDRÉ, 2011); no menor investimento financeiro público (INEP, 2015/2016); na tímida aproximação da família com o CMEI, dificultando a compreensão do papel da educação infantil (LOPES e GUIMARÃES, 2008), minimizando a importância pedagógica do trabalho desses profissionais ao cuidar, reproduzindo a dicotomia entre cuidar-educar, e que, por vezes, é consolidada pelo próprio docente que, segundo Gomes (2013), são imagens cruzadas que ainda trazem dificuldades em “[...] assumir, na prática, a função e o caráter educacional das instituições infantil” (GOMES, 2013, p. 42).

4.8 AMPLIANDO O OLHAR SOBRE OS TEXTOS

As reflexões acerca da formação continuada de professores da educação básica propostas nos textos demonstraram que o pensamento nesse campo tem bases discursivas bastante comuns com as categorias produzidas por nós. A discussão

está focada na prática curricular dos professores, procurando valorizar a sua experiência e buscando consolidar a relação entre pessoalidade e profissionalidade. Trata-se de uma predominância discursiva, assumida por Nóvoa (1991), que vem se dando desde a década de 1990 e se amplia na década de 2000, conforme constatado por André (2012), podendo ser visualizada pela presença desses autores nos referenciais apropriados nos textos conforme gráfico 10 (capítulo III).

Os textos procuraram, num panorama geral, centrar força na participação ativa do professor nos processos de formação continuada. Pelas nossas percepções sobre os textos, independentemente dos modelos de formação analisados por cada um, a sustentação teórica, a justificativa e os percursos apontados nessa direção, buscaram trazer a importância de se colocar o foco em termos como “prática”, “docência”, “pedagógico”, “político”, “escolar”, “cotidiano”, “curricular”, “coletivo”, “educativo”, “público”, conforme pudemos observar nas nuvens de palavras de cada categoria, visto que elas são palavras comuns nas nuvens de quatro ou cinco categorias analisadas.

Pelas categorias produzidas, percebemos que os termos, apesar de possuírem uma semântica aproximada, eram utilizados com fins diversos, porém sustentados por epistemologias afins ao analisar e propor processos de formação continuada.

Percebemos que a prática é referenciada na proposição de valor ao que o professor produz na instituição de ensino; na finalidade da formação que se volta à compreensão daquilo que se produz, portanto, numa formação para refletir sobre as ações; na prática como elemento mais amplo do produzir a profissão e que, nesse caso, envolve diversos movimentos da profissão como questões de carreira, de políticas de valorização profissional, de aprendizagem docente, de relação com o contexto institucional local e de relações entre saberes.

Apontamos, ainda, que esse termo diz respeito à relação entre sujeitos enquanto prática reflexiva coletiva acerca do currículo; ao valor dado aos movimentos vividos cotidianamente pelo profissional, relacionando-os às suas experiências pessoais; à importância de instituições de pesquisas se juntarem à empreitada da formação continuada; à inseparabilidade da teoria e prática do conhecimento na formação do professor; à necessidade de tecnologias e meios pelos quais se facilita a

aprendizagem e se dá acesso à formação continuada, expandindo redes de relações entre as instituições de ensino.

Desse modo, podemos dizer que, ao redor do termo “prática”, discutiu-se, como elementos da formação continuada, a experiência em diversas facetas, os procedimentos de ensino/aprendizagem, as avaliações de processos formativos dos professores e da dinâmica de formação desenvolvida por redes de ensino, a importância do acontecimento da pesquisa atrelada à formação.

Assim, procuramos evidenciar, como um dos nossos objetivos, elementos mais vastos dos quais pudéssemos nos apropriar para tratar da formação continuada de professores na educação infantil. Nesse sentido, tratamos os textos em suas categorias, assumindo-os com qualidade textual. Evocamos a ideia de qualidade textual, pois que para nós o compromisso com a escrita deve exalar, em especial, por se tratarem de publicações em periódicos com forte institucionalidade. Essa direção nos leva a pensar a qualidade textual comprometida com a qualidade política.

Podemos afirmar que a tendência que defendemos como adequada na formação continuada de professor aparece ao longo dos textos analisados, com qualidade literária e, portanto, política. Acerca da tendência adequada e da qualidade literária e política, Benjamin (2012b) argumentou:

Pretendo mostra-vos que a tendência de uma obra literária só pode ser correta do ponto de vista político quando for também correta do ponto de vista literário. Isso significa que a tendência politicamente correta inclui uma tendência literária. E já acrescento imediatamente que é essa tendência literária contida implícita ou explicitamente em toda tendência política correta — é ela, e somente ela, que determina a qualidade da obra. É por isso, portanto, que a tendência política correta de uma obra inclui a sua qualidade literária — porque inclui a sua tendência literária (BENJAMIN, 2012b, p. 130).

No que tange à formação continuada de professores, insistimos em afirmar, validados pelos textos de cada uma das categorias, que a qualidade da formação continuada que os textos demonstraram refletir traz, em sua conjuntura, a voz dos sujeitos, mediada pela prática e, esta, reflexiva sobre o seu próprio fazer e, em muitos casos coletiva e colaborativa, assume uma transposição deliberativa (Nóvoa, 2002) na formação dos seus pares e de si mesmos e, na colaboração com a cultura

acadêmica articulando “[...] a formação de professores com o debate sociopolítico, desenvolvendo iniciativas no sentido da definição de um novo contrato social em torno da educação” (NÓVOA, 2013, p. 208-209).

Evidenciamos que existiu nos textos produzidos a partir da década de 2010 uma densidade diferenciada no que diz respeito aos conceitos confirmados em décadas anteriores, determinando debates mais intensos em processos formativos que em clareza de conceitos de formação continuada. Parece-nos que as espessuras dos debates se dirigiram mais em direção de pensar os conceitos implícitos aos usos, o que pode estar relacionado à maturidade dos conceitos que, de certa forma, se mostrou progressiva no decorrer das publicações.

Entendemos que essa progressividade está relacionada à ampliação dos debates ao redor dessa área da formação, que se elevou em número de publicações a partir do ano 2009 (conforme tabela 04) e no importante quantitativo de textos que se propuseram a fazer análises literárias da formação continuada, entendendo aí o papel extremamente relevante da teoria, conforme destacado por Certeau (2005).

Vale destacar que ainda é pequeno o número de publicações que comprovaram a formação continuada com a centralidade em políticas educacionais e/ou de valorização do magistério, alertando-nos para a urgência de se produzirem publicações nessa área que tenham como foco as questões políticas. Esse dado já havia sido demonstrado por André (2010a), ao considerar que as discussões da formação em torno das questões políticas eram pouco exploradas.

CAPÍTULO V

5 NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM A PESQUISA-FORMAÇÃO

A atuação dos professores na educação infantil tem, nos seus movimentos formativos, forças que aparecem nas narrativas das experiências desses sujeitos. Suas atuações pedagógicas, as quais eles próprios denominam práticas, formam o campo no qual a formação continuada demonstra ter sua maior amplitude, ou seja, compõem-se no campo do trabalho promovendo maior qualificação do ensino, ao passo que essa formação se faz no desenvolvimento da sua profissionalidade, conforme observamos nos textos analisados, em que o ensino e o desenvolvimento da profissionalidade foram amplamente debatidos.

Salientamos que isso demonstra a grande responsabilidade de transformação profissional e de qualificação da educação que recai sobre o educador. Desse modo, ver, produzir, sentir e estimular os movimentos formativos no CMEI, vivenciando os espaços/tempos nessa instituição, interagindo com as ideias que nela circulam diariamente e com as normas, percebendo a relação entre os profissionais de distintas categorias e de diferentes funções no ambiente educacional, na atuação com as crianças e com seus familiares, no contexto social e cultural, nos faz defender que, ali, na produção da profissão como espaço/tempo praticado, se processa um profundo movimento formativo. Certeau (2005) afirma que

Há, nas práticas, um estatuto análogo àquele que se atribui às fábulas ou aos mitos, como os dizeres de conhecimentos que não se conhecem a si mesmos. Tanto num caso como no outro, trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. São afinal os locatários e não os proprietários do seu próprio saber-fazer. Tal como o dos poetas ou pintores, o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco. [...] Portanto, não pertence a ninguém. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não-praticantes, sem pertencer a nenhum (CERTEAU, 2005, p. 143).

Ao produzir a pesquisa, assumimo-nos como praticantes da profissão; praticantes de processos formativos que tratam da integralidade entre pessoa e professor que se envolve com os conhecimentos sem colocá-los no lugar do já sabido, do pronto, mas

numa relação que, na medida em que produz a profissão, produz os conhecimentos. Essa dinâmica constatamos nas nossas análises, visto que a maioria dos textos debateram temáticas que exaltaram a coletividade da formação, as experiências dos professores, a partilha de experiências, a formação continuada em serviço no ambiente de trabalho, o saber do professor e a relação entre teoria e prática (—APÊNDICE B). Essas temáticas indicam o desdobramento do campo científico sobre questões bastante caras aos educadores, pois se propõe a romper com a racionalidade técnica-instrumental, consolidando a racionalidade prática.

Esses conhecimentos são formados por uma profunda relação entre o sujeito que conhece, aquilo que se conhece e como se conhece. São as relações que reconhecem a tessitura conjunta de objetividade/subjetividade, do eu/outro, do pesquisador/ pesquisado e que não tomam posse do conhecimento e dos sujeitos e não manipulam ou hierarquizam as interações. São relações que não estabelecem o que é próprio, o estabelecido, e que existem nas garantias dos acontecimentos cotidianos da profissão que não se esgotam pelos calendários estruturados, pelos projetos ou ações pré-planejadas em qualquer dimensão.

Nesse sentido, as análises do capítulo IV revelaram a importância da integração entre o sujeito e sua profissionalidade, a teoria e a prática, a escola e a universidade e a pesquisa na formação continuada de educadores (—APÊNDICE B). Os movimentos dos textos procuraram romper com binômios canônicos trazendo o tempo da formação para o tempo da ação e a produção do conhecimento de si e da sua profissionalidade na coletivização dos processos formativos.

Os sujeitos são tradutores e não donos dessas relações; fazem movimentos conscientes e inconscientes de sua produção e, portanto, circulam entre movimentos praticados e não praticados por si e entre si sem invalidar a produção do discurso de nenhum dos sujeitos ou dos grupos de sujeitos. Essas relações sugerem interpretações múltiplas, muitos ângulos e variações infinitas que lidam, amplamente, com as ausências.

As ausências, nesse caso, não são faltas, deformações, mas incompletudes que promovem buscas por formação continuada, dizeres que não se conhecem a si

mesmos, pois o conhecido não está dado e jamais estará completo em si. O conhecido é o próprio desconhecimento do tempo/espço, do lugar, dos saberes, do outro e de si mesmo, da profissão, da educação infantil e da formação continuada dos professores dessa etapa da educação básica. Não se trata de ingenuidade e, sim, da não linearidade da formação do professor, de assumir uma relação de familiaridade e estranhamento com a realidade e de fazer opções abertas e permanentes, de um conhecimento encarnado na profissionalidade. Nóvoa (1995), ao analisar a pesquisa em educação em Portugal, destacou que

[...] se em vez de falarmos do currículo, nos referíssemos ao modo de nos relacionarmos com as crianças, à forma de pensarmos às organizações escolares ou à maneira de concebermos as estratégias de ensino cegaríamos rapidamente à conclusão que estamos todos, directa ou indirectamente, influenciados pelas teorias da psicologia do desenvolvimento, da sociologia das organizações ou da análise pedagógica do acto educativo. O olhar histórico permite-nos compreender que, contrariamente ao que sempre se disse, a produção de uma reflexão teórica tem tido consequências muito significativas na forma de pensar e praticar a educação (NÓVOA, p. 7, 1995).

Esse conhecimento, que se constrói como prática da profissionalidade, conectado com o acúmulo histórico de pesquisas em diversas áreas da educação, não se trata, portanto, de reprodução de tendências, de fazeres, de ideologias, mas de apropriação dessa historicidade como meio para se produzir a própria experiência educativa. Entendemos que ele aborda a experiência como marca coletiva da profissão, não sendo possível, desse ponto de vista, o presente da profissão sem essas marcas, pois são muitas as vozes que ecoam, muitas as temporalidades, muitas as narrativas que adentram as práticas profissionais. É por isso que fizemos a aposta na pesquisa-formação.

A opção por intervir na formação continuada de professores na educação infantil como construção coletiva, como observação dos percursos formativos no CMEI e como produção de oficinas reflexivas, faz parte de um conjunto de desejos que se constituiu ao longo de 12 anos de exercício do magistério. Nesse tempo, meu percurso profissional possibilitou-me, graças a minha formação inicial ter-se dado no curso de licenciatura em artes visuais, assumir diversos níveis e modalidades de ensino da educação básica, entre a educação infantil e o ensino fundamental (em todos os/as anos/etapas e modalidades — regular e EJA) e ensino médio (em todas as séries/etapas — regular e EJA).

O contato com os distintos profissionais e com suas narrativas de experiências, associado à minha própria narrativa, pode ser compreendido como um importante estímulo à minha empreitada, consolidada na minha trajetória na educação infantil, etapa da educação básica onde participei inúmeras vezes como formador de professores nas redes municipais de ensino de Serra e Vitória, no estado do Espírito Santo.

A opção pelo tema da formação continuada de professores ocorreu ao perceber as possíveis transformações profissionais que existiam ao participar desse processo como professor que era formado ao mesmo tempo em que contribuía com a formação dos pares. Soma-se a isso, a constatação, pelas narrativas dos colegas de profissão e pelas minhas observações cotidianas, da necessidade de aprofundamento daquilo que chamamos de formação continuada na educação infantil, da importância da produção da profissão e do reconhecimento desses movimentos institucionalizados pelas secretarias municipais de educação e, ainda, daqueles outros instalados que fogem às estratégias dessas instituições, formando um rasgo (brechas, espaços), de distintas formas, nos modos próprios de se reconhecer e se produzir a formação continuada.

Isso nos levou a uma proposição de pesquisa que interviesse na formação e produzisse análises dos movimentos constituídos na unidade de ensino em conjunto com os professores. Essa nossa assertiva diz respeito à importância de se reconhecer a movimentação dos CMEI em torno da formação continuada desses profissionais, encontrando, neles, indicadores de dinâmicas de formação continuada significativas aos sujeitos e a uma maior qualificação da educação infantil.

A negação de licença para os estudos⁶² ou a demora em sua concessão foram os principais desafios enfrentados nesse percurso, o que me sensibilizou ainda mais sobre o objeto da pesquisa, incitando-me a movimentos interventivos e analíticos ainda mais densos nos/dos processos de formação continuada de professores nas narrativas que revelaram questões políticas de formação. Fica a preocupação com a coerência, a moralidade e a legalidade da negação da licença, visto que ela se fez

⁶² No município da Serra-ES, a licença foi autorizada parcialmente, porque o pesquisador ainda estava no estágio probatório. No município de Vitória-ES, a gestão municipal, sob o Decreto nº 16.372, de 30 de julho de 2015, negou a licença para os estudos. O pedido foi judicializado, porém, indeferido com a alegação de não se tratar de um direito líquido e certo.

pela Secretaria de Educação do município de Vitória-ES, que tece discursos concordando com a importância, e reafirmando-a, de se qualificar mais a educação pela formação dos professores, o que parece ficar apenas no âmbito do discurso, uma vez que não o legitimam ou criam condições para que seus profissionais o façam, demonstrando aridez, indiferença e descomprometimento, tanto com os direitos dos professores em participar de cursos de formação continuada em pós-graduação, quanto com a história dessa profissão, a qualidade da educação oferecida às nossas crianças e com o campo da produção científica em educação. Isso vai ao encontro do que Nóvoa (1995) relatou acerca da relação da política com a pesquisa educacional em Portugal, apontando que

A difusão de novas perspectivas em educação coincidiu, em Portugal, com o período de reforma educativa e com esforço para organizar dispositivos de formação contínua de professores. Não espanta, por isso, que a construção recente da investigação educacional se tenha feito numa tensão permanente com a *realidade política* e com a *realidade profissional*, uma e outra portadoras de discursos sobre o sentido do trabalho científico na área da educação: no primeiro caso, apela-se à relevância do conhecimento científico-educacional, para decisão institucional e política; no segundo, definem-se critérios de pertinência para as práticas escolares e pedagógicas. Trata-se num e no outro caso de práticas discursivas que constroem a investigação educacional a partir de uma lógica de *resolução de problemas*, encarando a produção de saberes científicos como parte de um processo mais vasto de *engenharia social*: os investigadores (...) tem que demonstrar que a sua actividade é socialmente relevante, seja através dos problemas que elegem e das metodologias com que analisam, seja graças a uma maior interacção com os actores da educação e as instituições onde estes se situam (NÓVOA, p. 2, 1995, grifos do autor).

Se os elementos de resolução de problemas e sua relação com a pertinência das práticas educacionais são questões a serem questionadas pela pesquisa educacional por colocarem-na como finalidade extra ao próprio campo⁶³, conforme salientou o autor, pior se torna quando, além disso, a concessão de licença para estudo demora em um município e no outro é completamente negada, revelando uma das muitas facetas discricionárias dos gestores públicos municipais de Vitória-ES. Podemos dizer, então, que muitos são os desafios institucionais para que, de fato, a pesquisa educacional ganhe validade em si, como ampliação do conhecimento no campo. Isso demonstra que “o excesso de discurso esconde uma pobreza de práticas políticas” (NÓVOA, p. 3, 1999).

⁶³ Lei nº 2945 de 13 de maio de 1982. Estatuto do magistério do município de Vitória — ES. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1982/L2945.PDF>

Todos os percursos me trouxeram até aqui e produziram a ocasião do mestrado. A experiência do conhecimento adquirido de forma coletiva, característica extraída do meu núcleo familiar de 11 irmãos e irmãs; a convivência com a terra, os bichos e as plantas (no interior de Barra de São Francisco-ES), por onde experienciava, brincando, a relação entre os seres; a experiência religiosa (fui seminarista por três anos e meio) também responsável por aguçar minha curiosidade e meus questionamentos e, ainda, possibilitando tempo para meus estudos; a incursão pelo curso de Filosofia e pelo curso de Direito; a formação inicial em Artes Visuais na UFES, que deixou meu olhar mais sensível e crítico; os convites para fazer relatos de experiências profissionais e, por fim, o exercício do magistério na educação infantil, que me deu condições de condensar a investigação da profissionalidade e dos percursos profissionais com a minha história. É a pessoalidade na minha profissionalidade. Nóvoa (2003b), ao discutir a pessoalidade como simbiótica à profissionalidade do professor, revelou que estava a falar,

[...] sobretudo, da pessoalidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentimento de uma profissão que não cabe mais numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da nossa identidade profissional. Estou absolutamente convencido que sem um novo olhar teórico sobre esta problemática dificilmente conseguiremos abrir caminhos de futuro da profissão docente (NÓVOA, p. 5, 2003b).

Destaco que essa empreitada na relação entre a vida pessoal e o mestrado não há um anteposto, existe numa relação de simultaneidade interrelacional, pois os estudos me conduzem a um maior conhecimento de mim, da minha pessoalidade que, por sua vez, me conduz ao conhecimento da minha profissionalidade de forma mais intensa.

5.1 A DINÂMICA DA PESQUISA NO CMEI: OBSERVANDO E HABITANDO AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES

A escolha do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) foi pautada, primeiramente, pelo desejo de realizar a pesquisa no município da Serra, onde resido. Essa escolha nos levou a definir outros critérios como o significativo quadro de profissionais estatutários que, na sua maioria, estava há mais de dois anos nessa

instituição de ensino. A isso se juntou o movimento de formação continuada instalado, nos anos anteriores, no CMEI escolhido, me incitando a compreendê-lo e a reconhecê-lo como espaço de maior possibilidade e, por fim, pelo fato de estar localizado próximo ao trajeto que faço para chegar à escola onde trabalho.

O funcionamento da referida instituição de ensino dá-se no matutino e no vespertino, com dez turmas, denominadas grupos, em cada turno. As turmas variam entre creche (para crianças de 0 a 03 anos) e pré-escola (para crianças de 04 e 05 anos). A composição dos grupos é regulamentada pelo município tendo como referência a idade da criança. Cada grupo é composto por uma professora e uma auxiliar, quando se trata de creche, e de uma professora quanto é turma de pré-escola. Juntam-se à equipe um professor de Educação Física e uma professora de Artes, que transitam em todos os grupos. A equipe é formada por 14 educadores (desconsideradas aqui as auxiliares) por turno, sendo que uma é pedagoga e a outra a diretora da unidade de ensino.

Na identificação dos professores, optamos por usar nomes de artistas nacionais e internacionais, o que reflete a nossa concepção de docência como criação, invenção, improviso, organização, sistematização e dinamismo transformador. Essa escolha foi feita por nós a partir das conversas com cada educador que teve sua fala elencada pela pesquisa. Assim, o critério para dar o nome fictício pautou-se, primeiramente, pela nossa compreensão de docência numa certa proximidade com a produção artística. Salientamos que para a identificação do pesquisador na interação com as narrativas, o nome assumido é o nome social do mesmo, Juca.

Em segundo plano, para a escolha das identificações, trouxemos elementos característicos das obras desses artistas que entendemos estarem relacionados com as narrativas desses sujeitos, conforme quadro 3, percebidos no final da pesquisa no CMEI, ao transcrever as entrevistas. Nesse sentido, apresentamo-las a seguir:

Quadro 3 – Nomes fictícios dos professores

(continua)

Nome fictício dos professores	Características da obra que se relaciona com as narrativas dos sujeitos
Adriana Varejão	Procura arrancar do antigo o novo, situa-se entre a

tradição e a sua ruptura, o clássico feito contemporâneo.

Quadro 03 — Nomes fictícios dos professores

(conclusão)

Nome fictício dos professores	Características da obra que se relaciona com as narrativas dos sujeitos
Anita Malfatti	A força da criação pelos traços emocionais na escolha de temas nômades; a relação entre pesquisa e produção.
Beatriz Milhazes	"Precisão técnica"; produção contida, formas pré-definidas, ordenada; circularidade; dinamismo e estatismo.
Camille Claudel	Forte observação do cotidiano, das pessoas ao redor; valoriza sutilezas, nuances; movimento e expressividade corporal.
Chico da Silva	Timidez e alegria das formas, predomínio da estrutura; observação do cotidiano.
Frida Khalo	Força autobiográfica, múltiplas apropriações de elementos, dor e saudade.
Leda Catunda	Proposições não convencionais; ampliação das possibilidades; produção intensa; tensiona a percepção sobre o fazer.
Mira Schendel	Perspectivas da realidade como fenômeno; relação entre produção filosófica e prática criativa.
Leirner ⁶⁴	Entre ironia e polêmica; excessos.
Nice Nascimento Avanza	Emotividade; forte marca do feminino; alteridade aguçada; sensibilidade à cultura.
Nina Simone	A música como expressão da profissionalidade para potencializar a vida.
Regina Silveira	Ambiguidade das formas; o que é e o que pode ser; percepção e realidade.
Rosana Paulino	Força social do discurso; marcos políticos; marca na questão do feminino.
Tarsila do Amaral	A força das coisas "simples" demonstrando a potência criadora; formas arriscadas com traços e elementos predominantes.

Fonte: Dados produzidos pelo autor, 2016.

O horário de funcionamento do turno é das 7h às 12h com os profissionais. A organização desse tempo contempla o desjejum, o pátio, o almoço, o planejamento entre as aulas e no final do turno e um momento no qual as crianças são estimuladas com curtas-metragens. Cada momento está organizado distintamente

⁶⁴ A opção por denominar a professora de Leirner, tomando emprestado o nome do artista Nelson Leirner, se fez por entendermos que as características das obras produzidas pelo artista têm relação com as narrativas da professora. Escolhemos apenas o prenome Leirner para gerar coerência com a língua portuguesa.

por grupos, numa sequência de ordem crescente dos grupos, de disponibilidade dos espaços, de necessidade pedagógica e de legalidade das ações.

Enfatizamos que desenvolvemos a pesquisa com o turno matutino, embora tenhamos sido convidados a produzir uma formação, em dois encontros, para ambos os turnos, por se tratar do projeto pedagógico pelo qual os profissionais desenvolveriam as suas ações curriculares. Entretanto, para produzirmos as análises, acompanhamos apenas o turno matutino e que, portanto, o foco de estudos são os professores do turno matutino, mesmo em função diferente no CMEI, como é o caso da pedagoga e da diretora.

Sabemos da importância e valorizamos os profissionais de outras categorias ali presente, como a equipe da cozinha, da limpeza, da secretaria escolar, das estagiárias e das auxiliares das turmas, porém, fizemos o recorte para podermos dar conta do que propusemos.

Além disso, não percebemos no CMEI um movimento que viabilizasse condições para atender esses profissionais pela formação por diversos fatores como, carga horária e vínculo institucional, sendo que existem àqueles que fazem parte de empresas privadas pela terceirização de alguns serviços.

Enfatizamos que a dificuldade para se produzir processos formativos integrando todos os profissionais de distintas categorias no CMEI, tem uma estreita relação com as transformações estruturais na educação pública, que de acordo com Côco e Ferreira (2011) a atingiram negativamente. As autoras afirmaram que:

A problemática que envolve o contexto das reformas do Estado no final do século XX, operando novas regulações no campo da educação, com ênfase na lógica da descentralização e autonomia da escola, interpretada como “desresponsabilização” do Estado pela literatura da área, além do reforço aos procedimentos externos de avaliação e da gestão escolar tecnocrática, imprimiu a racionalidade do mercado na organização do trabalho escolar. Tal dinâmica pode ser observada nas novas políticas de contratação dos trabalhadores docentes e de fragmentação e flexibilidade do plano de carreira desses trabalhadores. Além disso, um conjunto de mudanças acarretou perdas salariais, aumento na precarização das contratações de professores e a terceirização de muitas atividades escolares, com a utilização de um número grande de estagiários para o atendimento às inúmeras responsabilidades assumidas pela escola, como, por exemplo, a adoção da política de inclusão e o aumento de alunos em sala de aula, além da terceirização dos serviços de merenda e vigilância, que ficaram independentes do projeto pedagógico da escola. (CÔCO, FERREIRA, p. 362, 2011)

As autoras ampliam os nossos apontamentos acerca das dificuldades, permitindo-nos retirar com justeza, dos profissionais e da unidade de ensino a excessiva responsabilidade de uma composição formativa que integre a todos os trabalhadores no CMEI.

Dessa maneira, focados nos professores, apontamos as seguintes problematizações:

- a) Como tem sido constituída e impactada a profissionalização dos professores da educação infantil pela formação continuada no CMEI?
- b) Em que a pesquisa-formação pode contribuir com a formação continuada de professores em serviço no CMEI, reconhecendo e assumindo as narrativas das experiências desses sujeitos?
- c) Qual a relação entre o campo de produção/publicação em periódicos científicos nacionais e a formação continuada que se institui no CMEI?

Para tanto, conduzimos a nossa intervenção com os seguintes objetivos:

- a) Promover uma intervenção no CMEI pela pesquisa-formação enfatizando as narrativas das experiências de formação dos professores;
- b) descrever as impressões dos professores acerca da formação continuada na sua profissionalização;
- c) compreender o lugar da formação continuada no CMEI e a sua relação com os pressupostos debatidos na produção acadêmica nesse campo de estudos.

A chegada ao CMEI se deu, inicialmente, por uma conversa com a diretora e a pedagoga (matutino) para uma primeira impressão do espaço, bem como para explicar os objetivos da pesquisa e as questões teórico-metodológicas. De posse das informações iniciais, essas profissionais mostraram-se solícitas e abertas ao acolhimento da pesquisa e, logo em seguida, fui apresentado ao grupo de professores, que se mostrou curioso e um pouco apreensivo com a presença do pesquisador, mas demonstrou aceitação e acolhida. Esse movimento feito pelos profissionais antecipou a manifestação da Secretaria de Educação acerca da autorização, apesar de a solicitação ter sido feita pelo pesquisador, pessoalmente, à Subsecretária de Educação, em momentos que antecederam a ida ao CMEI.

Ficou combinado que o pesquisador estaria duas vezes por semana no CMEI, porém, esse tempo foi ampliado quando a formação ocupasse todo o turno, excedendo os dois dias propostos. Foi acordado que o pesquisador não participaria das reuniões ordinárias que não dissessem respeito à formação de professores prevista no cronograma, e que, quando conviesse sua participação, a gestora comunicaria. Os espaços/tempos mais frequentados pelo pesquisador foram os momentos de planejamento, os momentos de formação continuada e os momentos em que os professores estavam no pátio com as crianças.

A dinâmica da formação continuada no município da Serra-ES para a educação infantil dá-se em dois espaços principais, a saber, uma formação continuada oferecida no Centro Municipal de Formação (Prof. Pedro Valadão Perez), que acontece, periodicamente, com distintos formatos, objetivos e temáticas, para todos os profissionais da educação municipal; e outra formação, realizada nos CMEI, que visa discutir demandas orientadas pela Secretaria de Educação e/ou temáticas deliberadas pelos profissionais da instituição de ensino. Essa última é fiscalizada pela Secretaria de Educação, acontece no final do turno de trabalho e deve ser autorizada em sua carga horária com no mínimo 40h e sua temática anualmente, pois seu peso recai sobre o movimento de progressão horizontal no plano de carreira dos servidores municipais estatutários, que possui um ciclo específico para ser contabilizado e influenciar nessa progressão. A progressão é regulamentada pela Portaria Municipal nº 001/2010, artigo 15 e seus parágrafos. O direito à progressão na carreira pela formação é apenas para servidores estatutários, cabendo aos professores contratados a participação sem obtenção de título ou aproveitamento certificado.

Para a validade da formação como desempenho, forma-se um colegiado denominado de Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério (CDFM), composto pelo corpo técnico-administrativo e um representante docente, estabelecido pelo Decreto municipal nº 1926/2009. A formação continuada para progressão é composta por módulos apontados pela Secretaria e pelo CMEI, tendo um calendário aprovado por essa secretaria conforme normativa própria. Os estudos se compõem em blocos de conteúdos que ao final de cada um, os professores passam por uma avaliação escrita, produzida e corrigida pelo colegiado e, posposto enviado como relatório à secretaria de educação e, em seguida gera um certificado

de participação e desempenho. Essa formação é realizada, no mínimo de 1h ao final de cada turno de trabalho de acordo com o calendário aprovado. Ao final de cada encontro é produzido e assinado por todos um relatório que consta dados relacionados ao tema discutido, ficando o mesmo registrado em livro próprio.

Observamos que essa formação continuada em serviço no CMEI tem registro a partir de 2014, estendendo-se aos anos de 2015 e 2016 . No livro de registro encontramos documentos que revelaram uma parte dos indícios de organização da formação continuada no CMEI, visto que neles encontramos cronogramas, temáticas e sujeitos que articularam cada momento formativo. Reiteramos que as temáticas são selecionadas, em sua maioria, pelos professores que integram o quadro dos profissionais da instituição de ensino, com obrigatoriedade de uma carga horária mínima de 40h, estipulada pela Secretaria Municipal de Educação de Serra, para a obtenção do certificado e o enquadramento na progressão horizontal prevista no plano de carreira dos profissionais estatutários do referido município.

Levantamos registros da formação continuada no CMEI dos anos 2014, 2015 e 2016⁶⁵. Produzimos análises considerando o cronograma e as atas produzidas ao final de cada momento de formação criando três categorias: *Orientações Burocráticas (OB)*, *Aprofundamentos de Estudos (AE)* e *Organização Pedagógica (OP)*. A carga horária distribuída em cada categoria ao longo dos três anos foi: OB — 23h; AE — 66h — OP — 37h.

Tomamos como Orientações Burocráticas (OB) as demandas de apresentação de normas e regulamentos, as orientações para preenchimento de fichas, e a avaliação institucional. Como Aprofundamentos de Estudos (AE), consideramos o debate de temáticas que visaram ao ensino, à profissão e à valorização do magistério. A organização pedagógica (OP) ficou compreendida como a organização do espaço/tempo e a produção de planos de trabalho para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

⁶⁵ Livro da formação continuada realizada no CMEI, aberto em fevereiro de 2014. Neste livro se registra os cronogramas de formação aprovados pelos professores e pela Secretaria Municipal de Educação, as atas dos encontros, as avaliações, as notas dos professores e as assinaturas dos participantes.

Nessa contagem, observamos que a formação continuada se dá bastante focada em orientações burocráticas e organização pedagógica, nos três anos, metade da formação. Verificamos, ainda que é muito presente o investimento reflexivo voltado ao ensino, estudar para o outro, elemento muito marcante nas temáticas debatidas pelos textos analisados por nós no capítulo anterior. Foi possível verificar que na composição do cronograma formativo há um predomínio dos encontros formativos em curto espaço de tempo, sendo que a maior parte das formações que duram um turno são reservadas às orientações burocráticas e/ou pedagógicas. A formação continuada como processo foi fragmentada entre categorias e temáticas, sendo as reflexões curtas ou mais longas, encerrando os debates em cada encontro, e ainda sem um eixo central de debates. Somente encontramos registros de formação que visou discutir a profissionalidade nas formações e procurou fomentar projeto de trabalho integrado no ano de 2016, ano que realizamos a pesquisa.

É importante assinalar que no anos de 2014 uma parte significativa das atividades extra classe é determinada pela secretaria de e foi determinado pela Secretaria de Educação que manda formações prontas, pois tratou do estudos de documentos que dizem respeito à educação infantil e questão de saúde (como a sensibilização à endemias), Diretrizes Curriculares Nacionais e o documento “Brinquedos e Brincadeiras”. É predominante nas temáticas os debates sobre questões gerais (debate étnico e racial, sexualidade e gênero, indisciplina, sustentabilidade, valores humanos e educação especial, saúde, financiamento da educação, gestão democrática, sequência didática e avaliação) para a educação infantil, apenas um (02) temas abordaram estudos que discutiam crianças de 0 a 3 anos de idade, porém, foi significativa a ênfase dada aos termos educação infantil, o que demonstra uma tentativa de demarcação dessa etapa educacional. Desse modo concordamos com Côco, Vitorim e Alves (2015) ao analisarem propostas de formação continuada dos municípios de estado do Espírito Santo. As autoras destacaram que:

Numa análise geral das informações relativas aos projetos, assinalamos que as iniciativas de Formação Continuada não se configuram como cursos específicos para determinada etapa, mas como estudos e discussões de temas associados ao campo da Educação Infantil, diligenciados por distintas estratégias (eventos, cursos eventuais, reuniões, estudos etc.). O delineamento dos projetos, ainda que alguns destaquem suas lógicas de sequencialidade, indica a mobilização de processos fragmentados sustentados em interesses temáticos, tensionando a premissa do campo da formação da importância da formação em processo, com garantia de

continuidade de protagonismo dos participantes (CÔCO, VENTORIM, ALVES, p. 118, 2015).

Salientamos que apesar do seu grau de importância, a dimensão da formação continuada sistematizada no CMEI não esgota o movimento formativo, visto que o movimento, em sua inteireza, é mais amplo. Porém, nos revela uma organização da profissão como espaço formativo que tem, nos educadores, a proposição e a garantia de realização dos percursos anualmente. Os professores revelaram que são eles que escolhem as temáticas e o modo como esse percurso se desenvolve. Os registros revelam percursos e espaços onde acontecem, no CMEI, a troca de experiências e a partilha de saberes de modo sistematizado. A esse respeito, Nóvoa (2002) afiançou que

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. A construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada, através da diversificação de modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projectos pessoais de formação. A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o último processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes (NÓVOA, p. 38, 2002).

Entretanto, não encontramos registros de consultoria externa de qualquer entidade na produção desse percurso formativo, ficando a cargo somente do CMEI sua elaboração e execução, sendo a diretora e a pedagoga responsáveis pela organização das temáticas determinadas pelo sistema e de outras, propostas pelos professores. Enfatizamos que a discussão ficava sob responsabilidade dos educadores, da pedagoga e da diretora que, entre si, repartiam os conteúdos a serem debatidos e, respectivamente, conduziam os encontros.

Essa composição foi considerada potente na constituição do processo, porém não foi apontada como suficiente para promover uma formação continuada mais densa porque, segundo os participantes, o processo formativo deve manter uma relação com outras instituições de educação infantil e de produção de conhecimento.

Ao nosso ver, a potência do movimento formativo na educação infantil está, sim, num movimento interno do CMEI e é, entretanto, de suma importância que tais movimentos sejam capazes de compreender as relações interinstitucionais como

ampliação e intensificação das experiências formativas entendidas como em serviço no espaço do CMEI. A potência em produzir formação nesse ambiente não desonera a articulação da gestão educacional entre diferentes instituições, o que não acontece não por insuficiência do CMEI nos processos formativos, visto que se trata de uma rede de ensino.

5.1.1 Os perfis dos professores no CMEI

A nossa pesquisa-formação se construiu com foco em 14 profissionais docentes no início da pesquisa, dentre os quais a diretora, a pedagoga e 12 professores. No decorrer da pesquisa, aconteceu a troca da pedagoga e, posposto, uma professora saiu para cumprir a licença maternidade. Isso influenciou na contagem dos perfis dos professores, pois obtivemos 16. A discrepância entre os dados dos perfis (que são de 16 docentes), e o número de entrevistas (14), deve-se a essa intercorrência. Assim, temos dois sujeitos que constam nos perfis básicos e que, todavia, não foram entrevistados (uma pedagoga e uma professora).

Dos 16 profissionais perfilados, 15 são do sexo feminino e 01 do sexo masculino, com idades variando entre 25 e 51 anos de idade. Do total de docentes, 14 são estatutários e 02 têm contratos temporários. 08 professoras fizeram a sua graduação em instituição pública de ensino superior e 08, em rede privada de ensino. 09 professores declararam trabalhar em outro turno com educação infantil e/ou ensino fundamental.

Pelo perfil dos profissionais, suas formações certificadas demonstram que todos têm habilitação acima do mínimo exigido pela LDBEN nº 9394/96 para atuarem no magistério em educação infantil. A formação em curso superior foi feita, em sua maioria, em cursos regulares de ensino, com duração de 04 anos. Assim, 14 profissionais são formados em curso de Pedagogia, 01 em licenciatura em Educação Física e 01 em licenciatura em Artes Visuais. 02 professoras possuem segunda graduação.

Esses dados vão ao encontro do levantamento do MEC/Inep (2015), esses órgãos apresentaram um crescimento amplo no quantitativo de professores em exercício na

educação infantil com curso superior no Espírito Santo na rede municipal de ensino é de 91,4% do total de docentes. O número que também é expressivo quando se trata do município da Serra que se apresenta com 94,5% dos professores com formação em curso superior, e, este percentual está equilibrado entre creche e pré-escola⁶⁶. Isso mostra resultados de estratégias de fortalecimento da educação infantil, porém, dentro desse movimento de formação inicial, existe a necessidade de qualificação dessa primeira etapa educacional. Nesse sentido, Côco, Ventró e Alves (2015), destacaram que

Esse movimento, dirigido ao fortalecimento da Educação Infantil no interior da Formação Inicial, vem indicando várias demandas, que ecoaram na regulamentação de novas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia. Todavia, ainda que as novas diretrizes integrem a Educação Infantil no conjunto do curso, juntamente com a docência no Ensino Fundamental e com a gestão, aliadas à formação para a pesquisa e à atuação também em contextos não escolares, o debate em torno dos desafios da Formação Inicial para qualificar o trabalho docente na Educação Infantil mantém-se no horizonte das discussões sobre as transformações nos processos de Formação Inicial a partir do curso de Pedagogia (CÔCO; VENTRÓ; ALVES, p. 116, 2015).

As afirmações das autoras nos habilitam a assegurar que a formação dos professores da educação infantil em curso superior é uma estratégia para a superação da defasagem de qualificação dos profissionais da educação infantil em relação aos professores das outras etapas da educação básica. Porém, ainda é um desafio fazer com que, internamente, essa formação se volte, com equidade, para todas as etapas da educação básica. Nesse contexto, a formação continuada possui uma força expressiva na formação dos profissionais que atuam na educação infantil.

Elencamos, também, que é alto o índice de educadores com pós-graduação, o que representa profissionais ainda mais certificados para o exercício do magistério nessa etapa. Do total de professores perfilados, 15 possuem, no mínimo, uma pós-graduação *lato-sensu*, e apenas 01 professora não tem essa formação. 01 professora tem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) e 02 estão cursando. 09 professoras têm curso de formação continuada em educação infantil e/ou em outras áreas e etapas da educação básica.

⁶⁶ Derivado de sinopse estatística da Educação Básica do ano de 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 16 de abril de 2017.

Acerca da formação continuada dos profissionais da educação infantil, Côco, Ventorim e Alves (2015), ao desenvolverem uma pesquisa de mapeamento no ano de 2013, buscaram visualizar e refletir sobre a formação continuada de professores na educação infantil dos municípios do estado do Espírito Santo e identificaram que

Numa análise geral das informações relativas aos projetos, assinalamos que as iniciativas de Formação Continuada não se configuram como cursos específicos para determinada etapa, mas como estudos e discussões de temas associados ao campo da Educação Infantil, diligenciados por distintas estratégias (eventos, cursos eventuais, reuniões, estudos etc.). O delineamento dos projetos, ainda que alguns destaquem suas lógicas de sequencialidade, indica a mobilização de processos fragmentados sustentados em interesses temáticos, tensionando a premissa do campo da formação da importância da formação em processo, com garantia de continuidade de protagonismo dos participantes (CÔCO, VENTORIM, ALVES, p. 118, 2015).

As pesquisadoras destacaram também que

É possível observar uma conexão entre as iniciativas de desenvolvimento de grupos de estudos, planejamentos institucionais e reuniões de equipes coordenadoras (localizadas nas secretarias municipais de educação) com docentes (atuantes nas instituições) com o pertencimento da Educação Infantil aos sistemas de ensino (vinda dos setores de assistência social). Este pertencimento tem requerido um investimento na sua organicidade, ecoando na produção de calendários letivos com previsão de carga horária para estudos durante o ano letivo e reconhecimento progressivo do direito dos professores a jornada de planejamento. Também vem mobilizando a organização dos processos de gestão institucional, compondo equipes de Educação Infantil nas secretarias (também responsáveis por articular os processos de Formação Continuada) e equipes de gestão nas instituições, dentre outros aspectos, implicados com a estruturação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (CÔCO; VENTORIM; ALVES, p. 121-122, 2015).

Apesar de serem encontrados descompassos entre as formas que, de modo geral, a formação continuada vem sendo desenvolvida, as autoras apresentaram uma importante organicidade se desdobrando, quer seja no tempo para a formação em serviço, quer seja na composição de equipes nas Secretarias de Educação e/ou na gestão das unidades de ensino. No entanto, é importante a atenção a generalização das temáticas sem a consideração das diferenças de atuação dos educadores nessas etapas, já que os debates se dão em torno de discussões mais gerais. Além disso, é imprescindível a garantia de percursos formativos como processos permanentes e com o protagonismo dos professores.

Vale salientar que a formação continuada não deve se dar pelo aligeiramento da formação, tendo como finalidade apenas a progressão da carreira, situação a que

nem os educadores do CMEI deram crédito, pois apesar de entenderem sua necessidade e direito, a compreendem como consequência (e não fim) da formação. Apenas uma professora apontou a progressão de carreira como maior importância da certificação na formação continuada no CMEI. É possível que o pouco apontamento dessa questão esteja ancorado nos dados de que os certificados foram conseguidos, estão estabelecidos e, quando solicitados, tornam-se responsabilidades de cada um e, ainda, em direção da assertiva de Nóvoa (2002),

A formação não se constrói por acumulação de cursos (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)conhecimento permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, p.57, 2002).

A pouca referência dos educadores à importância dos certificados para a progressão de carreira nos conduz a pensar que o foco desses sujeitos está no processo formativo e na finalidade de valorização do seu saber, no reconhecimento de que o intuito da formação está mais voltado à ampliação de suas experiências profissionais do que para o acúmulo cursos. Assim, a busca por exemplos de ações pedagógicas com as crianças não se trata de um desejo por coisas prontas, percursos definidos, mas de uma necessidade de olhar a produção do outro como narrativas das ações, como um conselho tecido na substância da vida vivida (BENJAMIN, 2012a) como educador na educação infantil, pois esse profissional, ao buscar nas narrativas dos outros ou narrar aos outros, “[...] retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos ouvintes” (BENJAMIN, p. 217, 2012a).

Portanto, não se deve conceber os desejos dos educadores na educação infantil como a necessidade de busca apenas de informação, visto que informação é uma visão empobrecedora da experiência que, árdua e ricamente, esses profissionais produzem no espaço educativo. Esse desejo está pautado na troca de experiências, no aprender com o outro, no comunicar aos pares os seus saberes e na maneira como encara a profissão e desenvolve a sua profissionalidade. Trata-se de qualificar a educação infantil e de se colocar a caminho da valorização do profissional dessa etapa da educação. Assim, anuímos o que nos dizem Côco, Ventrone e Alves (2015):

É-nos premente a urgência de se implementarem iniciativas que fortaleçam o campo da Educação Infantil, posto que, intencionalmente, podem investir na formação, reconhecimento e valorização dos docentes (CÔCO, VENTORIM, ALVES, p. 121, 2015).

5.2 O MOVIMENTO FORMATIVO PELA PESQUISA-FORMAÇÃO NO CMEI: AS OBSERVAÇÕES E AS OFICINAS REFLEXIVAS

Ao estabelecermos contato com a diretora e a pedagoga do CMEI no início do ano letivo de 2016, apresentamos nosso projeto de pesquisa. A equipe de gestão concordou que ele deveria ser apresentado aos professores, para apreciação e esclarecimentos do que se tratava. No mês de fevereiro de 2015, os professores tomaram ciência da pesquisa. Na sua apresentação, destacamos os fundamentos teórico-metodológicos, enfatizando autores objetivos, referências conceituais e justificativas. Elencamos, em especial, a metodologia da pesquisa como pesquisa-formação, apontando o seu caráter eminentemente interventivo entre análises e proposições. A apresentação da pesquisa aos professores se deu durante 50min, ao final de seu turno de trabalho. A colaboração da gestora e da pedagoga na acolhida desse pesquisador e na disponibilização do espaço para a sensibilização dos educadores acerca da pesquisa, bem como a acolhida sensível e calorosa de todos profissionais do CMEI, foram fundamentais para nos tornarem confiantes na sua realização.

Foram 32 dias frequentando o espaço do CMEI. Dias que se distribuíram entre fevereiro e junho, pautando-se entre observações, oficinas reflexivas e entrevistas, acumulando 123h de acompanhamento de rotina. A minha presença aconteceu, em média, em dois dias por semana, em turnos normais de atendimento, nas formações noturnas e aos sábados, conforme deliberação da equipe escolar. Nesse tempo, transitei por todos os espaços da instituição, dialogando com todos os profissionais do CMEI, apesar de os sujeitos da nossa pesquisa serem tão-somente os professores do turno matutino. Consideramos professoras, também, a pedagoga do turno e a diretora da unidade de ensino, igualmente abordadas.

Nesse tempo, pude acompanhar momentos da rotina do CMEI, que se compunha da seguinte maneira:

- 7h — Entrada das crianças;

- 7h15min — Desjejum;
- 7h30min — Atividades;
- 9h20min — Almoço;
- 10h — Atividades;
- 11h — Entrega das crianças aos pais;
- 11h às 12h — Planejamento coletivo dos professores.

Nessa rotina estão inseridos momentos pré-estabelecidos para todos os grupos. Esses momentos eram o uso do pátio com as turmas para recreação; o horário de vídeos pedagógicos (não garantido todos os dias devido ao pouco espaço para essa atividade) e; o planejamento pedagógico dos professores como cumprimento da Lei⁶⁷ que garante 1/3 da jornada de planejamento⁶⁸ no decorrer da semana para atividades sem alunos, organizado, individualmente, na jornada de trabalho.

A dinâmica do planejamento varia o atendimento às crianças entre a professora formada em Pedagogia e os professores licenciados em Artes Visuais e Educação Física, cabendo a cada um assumir as turmas no horário de planejamento dos outros. Foram garantidos planejamentos entre professores de turmas com mesmos grupos etários e entre grupos distintos. Também ficaram garantidos os momentos com toda a coletividade do CMEI ao final do turno e em outros dias reservados no calendário municipal denominado atividades extra classe (aec). Esse planejamento era reservado às formações continuadas para a progressão por mérito, para informes e reuniões sistêmicas e para planejamento das práticas pedagógicas dos professores.

⁶⁷ LDBEN nº 9394/96, art. 67, inciso V LDBEN nº 9394/96, art. 67, inciso V, regulamentado pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que define 1/3 da jornada de trabalho como planejamento. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>.

⁶⁸ Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>.

5.2.1 Observando os movimentos transformadores no cotidiano do CMEI

Pudemos perceber que a rotina garantida pelos horários pré-estabelecidos no CMEI eram momentos de encontro com as crianças e suas necessidades de cuidados/aprendizagens, mas também eram afetuosos encontros entre pares, em que esses profissionais trocavam informações, problematizavam a profissão e a vida, sendo, portanto, formativos. Neles produziam-se narrativas de experiências, fortaleciam-se/criavam-se laços de amizades, fechavam-se acordos profissionais; neles abrolhavam propostas de trabalhos coletivos e sinalizavam-se potências.

Percebemos que são mais fortes os laços pessoais e profissionais entre os sujeitos que se encontram mais vezes nos horários pré-estabelecidos no CMEI e entre aqueles que trabalham com grupos de crianças da mesma faixa etária. Esses encontros abrem possibilidades para se conhecer o colega, demonstrando que profissionalidade e pessoalidade são tecidas juntas. Algumas professoras salientaram que a construção dos laços se dá pelas ideologias comuns, porém apontam que essa proximidade também é construída na ajuda mútua e na parceria nos trabalhos desenvolvidos com as crianças.

Além dos laços entre os profissionais, enfatizamos o atravessamento apontado em diálogo com a professora, no qual observamos que a pessoalidade está na experiência da docência, fazendo-se mutuamente. Nesse diálogo, o fato de ser mãe e a condição de envelhecimento como dimensões pessoais agregaram potência à profissionalidade que, por sua vez, agregou força à pessoalidade.

Frida Kahlo: Eu adoro envelhecer. As pessoas, geralmente, têm um tabu com idade. Você passa por essas fases e fica muito mais rico para trabalhar, na sua vida pessoal, no seu casamento, na criação dos filhos, eu tenho um filho de 16 anos, eu choro muito com ele, eu me lembro dos meus momentos lá..., agora ele vai prestar vestibular ele está nervoso.

Juca⁶⁹: Esses fatos da vida nos fazem sensíveis a tudo isso, né? ...o acompanhamento da criança, e se vai para a adolescência, ao acompanhamento da adolescência...

Frida Kahlo: Traz riquezas grandes para educação infantil também, por eu ter tido lá nessas instâncias, eu trago isso com muito mais sensibilidade também. Porque você ser sensível à criança não é você abraçar e dar um beijo nela. É você respeitar aquele sujeito.

Juca: Posso dizer então que ser mãe lhe ajudou a ser professora e ser professora lhe ajudou a ser mãe?

⁶⁹ Nome social do pesquisador

Frida Kahlo: Exato. É a construção do sujeito Frida Kahlo. Antes de ser mãe eu não tinha essa perspectiva. Eu respeitava a criança, mas dentro daquela perspectiva de professora respeitando a criança (Frida Kahlo, diálogos produzidos em 2016).

Da produção de si pelo núcleo familiar, pela relação com o filho, pela concepção de criança, pela sensibilidade às coisas do cotidiano social, à produção da profissionalidade, e desta para a produção de si. Nessa relação se produz o ser “Frida Kahlo”. A revelação da professora não tratou de levar a maternidade para a educação infantil, mas os afetos, a amplitude da sensibilidade às crianças, pois para ela a maternidade foi a condição elementar que deu ao movimento da profissão novas perspectivas para agir e pensar o trato com o espaço de trabalho.

Observamos, também, que a maneira como se compõe o espaço de trabalho é fundamental para os movimentos formativos. A maneira como se organizam o currículo e a distribuição dos horários de encontros entre os grupos de professores marcam a existência profissional desses sujeitos. Isso nos leva a inferir que a composição dos tempos/espacos na educação infantil deve levar em conta sua implicação nos percursos formativos que, portanto, devem ser intensificados no dia-a-dia do trabalho, não apenas em espaços/tempos pré-estabelecidos, mas como fundamentos da profissionalidade, da existência coletiva no CMEI, assumindo espaços para outros encontros que considerem a dinâmica dos professores.

Estamos diante de movimentos de formação continuada que podem se fundamentar na perspectiva da produção da “sucata” de Certeau (2005), que aponta para uma produção criativa nos lugares onde predominam a ordem e os modos próprios de fazer e de saber. Segundo o autor,

O trabalhador que ‘trabalha com sucata’ subtrai a fábrica do tempo [...] em vista de um trabalho livre, criativo e precisamente não lucrativo. Nos próprios lugares onde reina a máquina a que deve servir, pelo prazer de inventar produtos gratuitos destinados somente a significar por sua *obra* um saber-fazer pessoal e a responder por uma *despesa* e solidariedades operárias ou familiares. Com cumplicidades de outros trabalhadores (que deste modo põe em xeque a concorrência fomentada entre eles pela fábrica), ele realiza ‘golpes’ no terreno da ordem estabelecida (CERTEAU, 2005 p. 87-88).

Esse movimento formativo assume a docência como elemento criativo, subversor da racionalidade técnica-instrumental na formação continuada, que assume o CMEI como lugar dinâmico da vida, do acontecimento. Uma recusa à implementação, a

todo custo, de uma concepção de formação que busca a racionalização da formação continuada somente em direção ao trabalho escolar (NÓVOA, 2002). Esses encontros não são repetições diárias, são diálogos criativos, são os usos dos espaços/tempos como produção da “sucata”, percursos de solidariedades e partilhas.

Nóvoa (2002, p. 35) assinalou que, a partir da década de 1990, a educação poderia ter um possível “[...] reencontro com uma ‘pedagogia do imprevisível, com um investimento prioritário no aqui e no agora do cotidiano educativo’”. Nesse sentido, evidenciamos que essas sucatas da rotina são partes importantes da formação no CMEI. Delas os professores não se mostraram cansados, e nem mesmo se mostraram plenamente conscientes da sua importância e da transformação que elas produzem. Ousaria dizer que ali está o momento em que inventam produtos gratuitos, significando um saber-fazer pessoal (CERTEAU, 2005), foco no procedimento que Nóvoa (2002) trata como “pedagogia do processo” e “pedagogia da situação”. Nessa direção, o autor, ao criticar a organização da escola voltada aos modelos de racionalidade técnica e de racionalização de ensino esclarece que

O que de mais decisivo acontece na escola não é possível de ser previsto, nem de ser medido: em educação o que marca a diferença é o modo de produção, e não o produto. Sublinha-se assim, a necessidade do processo, de uma pedagogia da situação, que favoreça o regresso dos actores educativos ao papel central que, vários títulos, lhes foi retirado na década de 1980 (NÓVOA, p. 35, 2002).

As observações se construíram nesses dias por todo o ambiente do CMEI, nos momentos de interação entre os pares, nos momentos em que estavam com as crianças ou disponíveis para o planejamento na sala dos professores e nas formações continuadas realizadas ao final do turno. A cada encontro com os sujeitos em distintos espaços, éramos provocados a entrar na conversa ou provocávamos para que ela se iniciasse.

Era comum os profissionais pararem a produção de material pedagógico para tecerem diálogos com aquilo que estava em discussão. E, quase sempre, aqueles que passavam, esporadicamente, próximos à discussão, de alguma maneira, davam opiniões a respeito do que estava sendo conversado. Isso demonstra que os sujeitos têm necessidade e abertura para partilhar ideias, opiniões, proposições entre si e que têm muito a dizer a respeito da sua profissionalidade, o que nos leva a pensá-

los a partir das características que Nóvoa (2009) assinala acerca do bom professor: a capacidade de adquirir e compreender o conhecimento produzido historicamente, a vivência da cultura educacional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Isso nos mostrou como o ambiente do CMEI é um espaço propício para o desenvolvimento das narrativas dos professores. Cada espaço, cada encontro, cada ação, foram motivos para a ampliação das narrativas, demonstrando, pela intensidade, a necessidade de aumento do tempo. Assim, a dinâmica em que os sujeitos são expostos e/ou se expõem mostra-se o oposto da *short story*, criticada por Benjamin (2012e) por abreviar a narrativa na modernidade.

Vivemos em nossos dias o nascimento da *short story*, que se emancipou da tradição oral e não mais permite essa lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representa a melhor imagem do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia a partir das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas (BENJAMIN, p. 223, 2012e).

De tal modo, foram diversas as temáticas conversadas no cotidiano: a relação com a educação especial, a preocupação com o cuidar/educar na educação infantil, a questão da valorização do magistério, a organização sindical da categoria, os desafios da escola e da Secretaria Municipal de Educação, a falta de estímulo para continuar exercendo a docência, os desafios internos do currículo e das relações interpessoais, a precariedade das condições de trabalho, a fragilidade da formação inicial, a educação à distância (EaD), o momento político do Brasil, as questões pessoais como família e amigos, os sonhos em fazer pós-graduação em nível de mestrado, a pesquisa na escola, a arte na educação infantil, a situação dos professores de Artes Visuais e de Educação Física da educação infantil, os desafios das comunidades e dos familiares das crianças, os desafios da gestão no CMEI, a diferença entre ensino fundamental e educação infantil, a composição dos espaços/tempos na educação infantil e as distintas categorias em suas diferentes naturezas (públicas e privadas) compondo o quadro de profissionais no espaço educacional. A minha participação (ouvindo e/ou problematizando) em cada um desses diálogos mapeados foi fundamental no meu processo formativo e, às vezes, verbalizada pelos sujeitos como de grande valia para pensar a profissão.

5.2.2 Promovendo formação pelas oficinas reflexivas

As oficinas reflexivas propostas por nós se distribuíram em 10 encontros, perfazendo o total de 19h de formação distribuídas em 05 encontros de 1h, 03 encontros de 2h e 02 encontros de 04h. As oficinas se davam sempre em consonância com algum tipo de momento informativo da escola que diziam respeito às demandas internas e da Secretaria Municipal de Educação. Consideramos, para fins analíticos, toda a duração do encontro, visto que, entre os momentos reflexivos, foram reservados momentos informativos, e essas informações, dependendo do seu teor, afetavam o percurso reflexivo.

As oficinas reflexivas se caracterizaram pelas discussões e elaboração do projeto institucional de trabalho pedagógico anual⁷⁰, pelas leituras e debates de textos, pelos relatos de experiências em práticas pedagógicas do pesquisador, pela aplicação do instrumento (APÊNDICE E) que procurou utilizar-se de imagens de obras de arte como estímulo à produção de narrativas de experiências formativas na docência e pelas intervenções performativas com professores junto das crianças produzindo experiências curriculares. Os objetivos das oficinas foram:

- a) Mediar a produção democrática do projeto institucional de ações pedagógicas dos professores;
- b) estimular os professores a relatarem suas narrativas de experiências de formação percebendo a força transformadora nesse processo;
- c) sensibilizar os sujeitos para as narrativas profissionais dos pares;
- d) instigar os professores aos usos do ambiente de trabalho como espaço no qual se produz a transformação da profissão e de si mesmo;
- e) discutir a formação continuada no CMEI focada nas experiências e narrativas dos sujeitos.

⁷⁰ A produção do projeto de ações pedagógicas é uma determinação da Secretaria Municipal de Educação (SEME) que tem como objetivo garantir o assessoramento anual às questões pedagógicas desenvolvidas no CMEI. Sua produção é orientada por uma temática maior que é estabelecida pela SEME. O convite para a produção do projeto de ações pedagógicas se deu pela necessidade de conectar nossas propostas de intervenções ao CMEI, pois parte das temáticas das oficinas tinham seu foco na proposição do projeto como aprofundamento temático.

A composição das oficinas reflexivas foi mediada por autores como Walter Benjamin (2012 a; 2013 b), Jorge Larrosa (2014, 2009), Cecília Meireles (1982), Roseli Aparecida Cação Fontana (2007), Boaventura de Sousa Santos (2009, 2007) e Antônio Nóvoa (2002, 2000 a b). Esses autores nos sustentaram nas seguintes discussões e produções:

- Walter Benjamin: pelo conceito de experiência como produção coletiva e pela importância das narrativas como meio imprescindível para se produzir a humanização dos sujeitos;
- Jorge Larrosa: pela ideia de experiência que se aproxima de Benjamin, porém trazida como algo que marca a individualidade profundamente, ou seja, do plano coletivo para o individual e pelos conceitos trazidos acerca da leitura como marca individual e ontológica que se coloca à disposição do coletivo;
- Cecília Meireles: pela profundidade e sensibilidade em articular, na poesia, a ideia do ser em mudança, em transformação contínua;
- Roseli Aparecida Cação Fontana: pela discussão que visa desmitificar e desvincular a ideia de produzir-se professora dos modos como as profissionais narram o seu tornar-se professoras, chegando à conclusão que se trata de um contexto histórico-cultural, marcado pela atuação na docência em relação com a sua história de vida;
- Boaventura de Sousa Santos: pela crítica produzida acerca do conhecimento desenvolvido na modernidade, apontado por ele como conhecimento indolente que induz perda da experiência. Essa perda se dá principalmente na ideia de que aquilo que não considerado científico pela ciência ocidental não é um conhecimento válido, ou é descartável e que, assim, para que essa razão preguiçosa seja vencida, o autor propõe a “sociologia das ausências” como uma busca pelos conhecimentos e a “ecologia dos saberes” como uma profícua relação entre os conhecimentos. Essa sociologia e essa ecologia seriam os meios pelos quais se abre a possibilidade da passagem entre conhecimento regulação e conhecimento emancipação;

- Antônio Nóvoa: pela defesa da simbiose entre pessoalidade/ profissionalidade na profissão, pela articulação da experiência profissional à formação continuada, pela ideia de professor como articulador/ produtor da sua profissionalidade, pela formação no ambiente do trabalho como movimento coletivo, pela formação continuada como um elemento que, ao se juntar com tantos outros, produz a transformação da instituição escolar.

Na proposição das oficinas reflexivas, procuramos observar o contexto formativo do CMEI e a produção das suas propostas para o ano de 2016. Assim, ao dialogarmos com a equipe gestora, ficou decidido que seriam produzidas oficinas que se relacionassem com o tempo disponível dentro da carga horária exigida pela SEDU, visando atender às propostas dos professores e da pesquisa, sendo que, em todo caso, nos atendia, ora enquanto observação, ora enquanto conjectura que fizemos.

Assim, a primeira proposição de oficina reflexiva acordada foi a produção do projeto pedagógico institucional, que demandou debates e deliberações, bem como o acompanhamento da produção das ações pedagógicas no planejamento do professor com a pedagoga. As reuniões mais duradouras trataram da decisão sobre o formato do projeto, seus objetivos, título, dinâmica e espaço para possíveis mudanças no texto da proposta elaborada pela pedagoga, pelo pesquisador e pela diretora, de modo que a autonomia dos professores pudesse compor o percurso, pois o espaço ocupado pelo professor é assaz importante, como constatamos nas análises textuais (—APÊNDICE B).

Na composição do projeto, nos reunimos em assembleia para a votação do foco do trabalho para aquele ano, definimos os eixos epistemológicos responsáveis pelas questões teórico-metodológicas e deliberamos sobre o formato do projeto, compondo-o por cenários que seriam abordados no decorrer dos meses do ano. Cada cenário continha uma quantidade de tempo (em meses) definida pelos profissionais do CMEI. Dentro de cada cenário estavam distribuídos os temas elencados pelos professores, acreditando que esse projeto poderia ser um meio para produzir mais encontros entre os sujeitos, dinamizando os debates, ampliando as problemáticas e promovendo uma relação entre os saberes dos educadores e os saberes disciplinares. Nesse sentido, a ativa participação dos professores foi de

extrema relevância, porque diz respeito ao próprio processo de produção pedagógica com as crianças, os pares e a comunidade escolar.

Após a deliberação do projeto, foi feita a votação acerca dos cenários que percorreriam o ano pelas ações pedagógicas e das temáticas que comporiam cada cenário. Esse movimento contou com a organização decidida em grupos de trabalhos compostos pelos professores que atuavam com faixas etárias mais aproximadas e/ou com disciplinas afins (Artes Visuais e Educação Física).

Posposto à discussão, os grupos se reuniram em plenária para apensar as propostas e fizeram a votação dessas junções, decidindo acerca do texto e da distribuição das temáticas entre os cenários. Os desdobramentos das ações dos professores se diferenciavam e se aproximavam pelas proposições dentro de cada temática vinculada a um cenário. Nos outros dias, fui convidado pela pedagoga, pela diretora e pelos professores para, juntos, pensarmos no planejamento entre as aulas para a composição das ações, visto que os profissionais argumentaram ser essa uma proposta desafiadora que exigiria uma intensa articulação para compreender a ligação entre cenários, temas e ações pedagógicas com as crianças.

Foi realizada a oficina para a elaboração do projeto pedagógico de trabalho de 2016. Foram definidos o título, eixos epistemológicos, cenários e tematizações. Para esta produção foram constituídos grupos de trabalhos com a missão de definirem os cenários, temas, ações e objetivos. Tudo foi apresentado em plenária, debatido e aprovado conforme desejo da maioria. Buscou-se articular o vivido no CMEI; compreenderam o formato proposto como dinâmico e as ideias foram articuladas coletivamente. Foram destacadas as necessidades de formação voltada aos eixos epistemológicos; a oficina se pautou na docência como autora da profissionalidade, com o texto de Clarice Lispector, *A gente se acostuma*. Foram distribuídos lápis e papel para que os professores desenvolvessem algo e a maioria produziu desenhos, poucos saíram do comum, e foram questionados quanto aos usos e criação; a oficina teve como foco a importância de encontrar alternativas na produção da nossa profissão e das nossas ações pedagógicas (Diário de bordo, 2016).

No período da composição do projeto, a pedagoga que iniciara o ano conosco se retirou do CMEI e a chegada de outro sujeito para ocupar a função nos impôs novos desafios para a retomada dos trabalhos. De qualquer modo, o percurso continuou, pois o texto do projeto tinha prazo para ser enviado à Secretaria de Educação e os professores precisavam ser respaldados e orientados pela proposta na condução dos trabalhos e do ano letivo. Contudo, a Pedagoga recém-chegada no CMEI mostrou-se pouco otimista com o projeto, especialmente pela dificuldade de

compreendê-lo, em função de ter chegado depois das questões já deliberadas. Entretanto, ela entendeu que o projeto traria mudanças significativas no trabalho dos professores (Diário de bordo, 2016).

A estranheza da pedagoga com o formato do projeto proposto e aprovado pelos professores revela a necessidade de criação de uma dinâmica de transição dos profissionais, questão muito frágil no CMEI por não existir uma efetiva ação de indução à ocupação desse lugar deixado por outro profissional. Entendemos que, mesmo sendo parte de uma rede, o CMEI tem suas peculiaridades, devendo-se dar mais atenção à substituição de profissionais, criando um percurso de transição, ainda mais em se tratando da função de pedagogo, tão importante na mediação dos trabalhos dos professores. Assim, entendemos que a formação continuada pode e deve fazer a ponte entre os saberes dos professores e mais, ainda, propor formas de acolhida para introdução no grupo (debates, hábitos, combinados) de sujeitos que o integrarão posteriormente.

As oficinas de leituras e discussões de textos visaram ampliar a noção de experiência profissional como percurso pelo qual os professores se formam. Por elas, apresentamos os conceitos de Experiência de Benjamin (2013b) e de Larrosa (2014), por considerarmos que a formação está entre o individual e o coletivo, entre o pessoal e o profissional. Foram lidos textos de Roseli Aparecida Cação e poesias de Cecília Meireles que, além de trazerem a força do feminino para o debate, aprofundam e desmitificam o pronto e o acabado do humano, e o processo de tornar-se professor.

A relação entre os autores reside no fato de que todos depõem a favor da experiência, da existência e da profissão como experiência de si consigo mesmo e com os outros, sem o apego àquilo que é fixo, acabado. Com o tempo pequeno para a realização das oficinas, os debates se iniciavam e eram estendidos a outros momentos, em outros dias, para que fossem concluídos. Para nós, os debates, ainda que feitos em curtos espaços de tempo, serviam para estimular a produção das narrativas de experiências acerca das profissionalidades, elementos aos quais nos atentamos pela observação, pelo diálogo cotidiano ao longo do turno com a nossa presença e pelas próprias narrativas produzidas nas entrevistas.

Era notória a importância que os sujeitos davam às suas experiências profissionais, usando a sua prática pedagógica para exemplificar os seus movimentos como educador. Em vários desses encontros foi destacada a dificuldade financeira pela qual o CMEI passava, visto que, por questões burocráticas, as verbas não estavam disponíveis e isso impactava, diretamente, nas reflexões e no estímulo à produtividade dos professores, demonstrando que a formação continuada deve estar no conjunto das outras tantas questões que envolvem a profissão, fazendo parte das condições de trabalho que precisam ser garantidas aos trabalhadores na educação infantil.

Alguns sujeitos apontaram a necessidade de se discutir a profissionalidade pelas suas experiências, porque, segundo eles, em algumas situações, sentiam-se esquecidos, tidos apenas como máquinas de repassar conhecimento, à margem do foco das formações, que eram direcionadas ao fazer do/com a criança, deixando de lado os educadores (discutia-se, produzia-se, formava-se para as crianças). A finalidade da discussão apontava apenas para um sujeito, as crianças. Por isso, seria interessante trazer o foco para os professores em sua ontologia, na produção de si como profissional no espaço do CMEI.

Podemos relacionar esse desejo apresentado pelos professores à necessidade que eles têm de reconhecimento do seu trabalho, de serem vistos como sujeitos pertencentes ao centro das formações continuadas, pois, ao que parece, deslocar as formações continuadas apenas para o ensino-aprendizagem inibe a faculdade de intercambiar experiências, permanecendo no terreno da informação e desconsiderando o sujeito que a mediará com as crianças, que traz em si a finalidade de promover narrativas (Benjamin, 2012a).

O deslocamento da formação para o ensino está no conjunto do excesso de responsabilização dos professores com a qualidade da educação. Em uma das oficinas, uma professora se disse incomodada com esse excesso, destacando:

Frida Kahlo: Eu acho que a grande moda hoje é culpabilizar o professor. Como se ele fosse obrigado a abarcar tudo, como se não tivesse sentimento, não fosse humano. Isto está adoecendo os professores. Ele é professor e ser humano também. A gente tá vendo isso! Só que o sistema não acompanha (Diálogo realizado nas oficinas reflexivas em 2016).

Por outro lado, existe a necessidade de colocar o foco da formação no desenvolvimento da profissionalidade, visto tratar-se do reconhecimento do professor como pessoa e profissional. Em continuidade dialógica, na mesma oficina, outra professora, ao se referir à fala da colega que destaca a desumanização dos professores se instalando na profissão, elenca o risco de a humanização do trabalho ser justificativa para a desprofissionalização, como se o desenvolvimento do afeto e da sensibilidade com as crianças bastasse ao desenvolvimento profissional. A professora apontou que:

Mira Schendel: Como se não fosse ser humano, professor, você falou, mas acho que como se não fosse profissional também. Porque às vezes humaniza até demais. Porque tem que mostrar seus afetos, seus sentimentos..., mas na hora que tem que valorizar profissionalmente, aí já não é mais... aí né... você é considerado mais humano que profissional mesmo. Os extremos sempre nos atrapalham (Diálogo realizado nas oficinas reflexivas em 2016).

Isso revela a necessidade de imbricar pessoalidade e profissionalidade. Essas questões foram verificadas, também, nas análises textuais, que entre as temáticas mais debatidas na formação continuada, tiveram “a formação com foco no ensino” em articulação com “o valor entre a formação, a prática cotidiana do professor, o seu contexto escolar, o seu saber”, “a partilha de conhecimentos, redes de conhecimento, coletivização dos processos, troca de experiências”, “formação como integração entre profissão, identidade pessoal e profissional e/ou com a comunidade” (—APÊNDICE B).

Ao apontarem as oficinas reflexivas no CMEI como espaços importantes, onde se sentem valorizados, os professores produziram discursos em direção aos rumos das publicações que investigamos, alertando para a força que a didática mantém nessas formações. Em todas as categorias, a formação continuada, no que tange ao foco no ensino, se apresentou muito intensa e aliada ao professor como mediador principal dos saberes pela sua experiência, dispondo contexto e saber como elementos propositivos para as formações continuadas.

Entretanto, percebemos uma forte tendência em valorizar o educador como meio para se atingir a um fim. Os educadores apontam, em verdade, para uma formação que se expanda para além de uma finalidade no ensino centrado apenas na criança e no conhecimento escolar. Há uma indicação para uma formação continuada na

qual os educadores sejam o fim em si mesmo, por onde sua profissionalidade/pessoalidade esteja posta em evidência. Ao ser estimulada a falar sobre a pesquisa evidenciando a profissionalidade/pessoalidade pela pesquisa-formação, uma professora relatou:

Anita Malfatti: Eu adorei. Tipo, eu me identifico muito com isso [...]. Fez a gente parar para pensar muito nesta questão... de... eu enquanto pessoa neste espaço... a partir das suas palavras... porque dá esta ideia de que a gente não é pessoa, a gente é só profissional... às vezes, as pessoas têm esse olhar sobre a gente, e a minha prática? Eu só tô trabalhando aqui dentro? Não, eu não tô... eu tô trabalhando lá fora, andando de ônibus... Caracas, né?... Por que eu não posso falar com o meu aluno, por exemplo, uma coisa assim que eu aprendi com uma outra colega, que as cores do céu do Espírito Santo é a cor da nossa bandeira, porque quando o sol tá se pondo a cor é rosa e azul... por que eu não posso? Fico olhando para o céu e fico pensando, por que é que eu não posso? Lógico que eu posso... ah! Porque vêm aquelas discussões...dentro da sala de aula você tem que seguir o que o MEC colocou, aí não é adequado para a faixa etária... aí você tem uma coisa emendando na outra... emendando na outra... de repente você tem uma aula todinha olhando para o céu [...]. Obrigado! Eu adoro falar sobre isso... acho que você mexeu muito com a gente... igual assim, é muito perceptivo quando eu paro...caramba! ... Tem hora que eu falo assim, do todo, da educação assim, eu acredito que eu falo muito com o encantamento (ANITA MALFATTI, entrevista realizada em, 2016).

Nina Simoni: Eu acho que é desafiador... provocante... eu acho que é produtivo...ninguém vai esquecer...pra mim é a primeira vez...então, assim, eu achei que é produtivo...traz a mudança...ainda mais que foi uma pesquisa que não foi só de observação... você interagiu com o grupo... você trouxe elementos para o grupo...então isso é produtivo...trouxe coisas para o grupo....se fosse só de observação... talvez assim... não é como as outras que entra observa e sai...mas é uma coisa que tá sendo feito com qualidade (NINA SIMONI, entrevista realizada em 2016).

O destaque da pessoalidade pulsante na profissionalidade ao compreender que deve partilhar com as crianças no CMEI a sua sensibilidade com os símbolos, a natureza, os seus dia-a-dia feitos conhecimentos na mediação educativa aponta a profundidade que ganha uma formação atuando nessas dimensões. Outrossim, tratar disso, parece conduzir uma das professoras a dizer que jamais o momento da pesquisa será esquecido por nenhum dos sujeitos que dela participaram, por ter mexido muito com eles, por ter dado espaço à demonstração do encantamento, pela educação, pelo conhecimento, pela educação infantil.

Nessa direção, propomos aos professores um instrumento que nos trouxesse indícios da constituição das suas profissionalidades. Apresentamos 16 imagens de obras de arte de artistas brasileiros e estrangeiros (APÊNDICE E), de estilos e períodos distintos, e pedimos aos professores para enumerá-las com uma sequência

que produzia sentido, em ordem crescente (primeiras posições representam maior importância) para a sua profissionalidade, pela determinação daquilo que entendia como foco principal na imagem e apontando para fatos, conceitos e momentos significativos, escolhendo ao menos dez imagens.

Enfatizamos que 12 professores se disponibilizaram a preencher o instrumento (APÊNDICE E), porém, somente 10 retornaram com eles preenchidos completamente ou parcialmente. Na análise, optamos por separar as questões em três categorias: *pessoais*, *profissionais* e *políticas*. As categorias foram formadas considerando, respectivamente, desejos, sentimentos, apontamentos pessoais e individualidade; ambiente do CMEI, docência, conhecimento científico; questões gerais sobre a sociedade, segurança, agrupamentos de pessoas e privacidade.

A análise do instrumento revelou a força da pessoalidade na construção da profissionalidade, demonstrando que, ao discutir a profissionalidade, as questões pessoais são postas em evidência, em relevância. Muita coisa foi apontada no sentido da relação com a família, dos sonhos pessoais, da auto-responsabilização, do cansaço, do desejo de encontrar tranquilidade longe do ambiente citadino, das memórias de infância e do autoconhecimento.

Por outro lado, vimos uma intrínseca preocupação com a construção da profissionalidade e, nela, a ansiedade com a produtividade pedagógica se tornou evidente, elencando saberes, conhecimentos e valorização do conhecimento científico para a humanização. As questões políticas foram destacadas pelas demandas de vigilância, pelas inquietações ambientais, com a submissão dos sujeitos às estruturas de poder.

À frente daquilo que os professores consideram prioridade estão relações familiares, lazer, brincadeiras, descanso, liberdade, criatividade, dinâmicas sociais, ambiente que valorize o trabalhador, relação profissionalidade/pesquisa, foco nos estudos, colaboração com a transformação da vida dos estudantes, coletividade da vida, cidadania, defesa dos direitos sociais e relação escola e sociedade.

Enfatizamos que pelo instrumento (APÊNDICE E) analisado, observamos pela ordem de importância, termos como brincadeira, lazer, fantasia e imaginação, estiveram no conjunto das escolhas primordiais que se relacionam com a

profissionalidade. Apesar de esses termos não serem restritos à educação infantil, reconhecemos que é nela que eles têm sido mais enfatizados nas formações em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Assim, é possível que novos termos como ideias, conceitos e ações se introduzam nas identidades que se constituem nesse espaço.

Esses elementos demonstram que os professores da educação infantil têm consciência da simbiose que existe entre profissionalidade, pessoalidade e sociedade e concebem a atuação educação infantil como uma atuação singular ao sinalizarem e narrarem ações nessa etapa da educação básica que levem em conta tais fatores.

Assim, ao apontar que a formação continuada se torna mais importante quando os considera atores sociais e em transformação permanente, esses professores demarcam que a formação continuada deve se dar ao lado das transformações sociais, assumindo o CMEI como um espaço social, político e histórico e que, portanto, todos os sujeitos devem ser considerados na aprendizagem, sendo sua centralidade colocada nas relações que os sujeitos estabelecem entre si, com o sistema educacional e com a vida, pois, “[...] o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, p. 15, 2000b).

Nas oficinas reflexivas, a pedido dos educadores, elaboramos performances que foram realizadas com o pesquisador. Eles solicitaram uma experiência com as crianças na perspectiva do projeto pedagógico. Foram realizadas duas oficinas: uma com os grupos cinco (05) A e B e seus professores, e outra, que integrasse todos os professores, sendo apresentada a todos os grupos, com todos os profissionais do CMEI do turno matutino.

A primeira oficina foi pensada com uma projeção de luz, uma passarela em que todos pudessem desfilar observando as sombras e fazê-las entre si. Posteriormente, foi projetada a imagem de um esqueleto em 3D dançando ao som do ritmo musical “Salsa”, visto que o que cada um estava trabalhando era a temática identidade. Todos dançaram, observaram-se, divertiram-se.

A segunda oficina, a integradora, contou com a participação de mais ou menos 10 professores em performances, com a recomendação da leitura de um livro infantil

intitulado “Cidadania é quando?”. Preparamos os adereços de acordo com as histórias que cada professor estava trabalhando na sala de aula e, enquanto o livro era lido, os professores e professoras entravam fazendo sua performance ao som de uma música relacionada à leitura. O momento foi de muita alegria para todos.

Ao comentarem acerca das intervenções, as educadoras relataram ter gostado e descreveram como os momentos provocaram-nas à coletividade das ações, à grandeza para as crianças, pois elas iam para a sala de aula e disparavam muitas questões. Destaco que a oficina integrada foi desafiadora, pois, apesar de ter sido proposta por uma parte dos professores, não foi fácil convencê-los a assumirem as performances. Entretanto, relatos posteriores à apresentação demonstraram a grande alegria em participar coletivamente de uma ação formativa feita formação continuada/ação pedagógica.

Neste capítulo tratamos dos instrumentos e procedimentos pelos quais realizamos as nossas intervenções. Nele, enfatizamos os dados produzidos pelas observações que registramos, nas gravações das formações, no diário de bordo e no instrumento dedicado às oficinas reflexivas. Esses procedimentos e instrumentos revelaram a importância de a formação continuada no CMEI considerar os movimentos pedagógicos como meios pelos quais se produz a profissionalidade no coletivo e no colaborativo, integrando profissionalidade e pessoalidade. Os espaços do CMEI se mostraram carregados de narrativas movidas pelos encontros nos tempos pré-estabelecidos sem, no entanto, se reduzirem a eles.

Pudemos visualizar a necessidade de uma maior temporalidade no turno de trabalho para a produção da formação e, ainda, observamos a credibilidade que a pesquisa-intervenção tem com os professores, por estar instituída numa produção *in loco* envolvendo esses sujeitos, o que confirma a forte instituição da racionalidade prática no trabalho dos educadores, conforme foi constatado nas análises dos textos dos periódicos no capítulo anterior.

Na intenção em ampliar as vozes dos professores, concebemos as entrevistas-narrativas como instrumentos da pesquisa, o que expandiu as vozes desses sujeitos na pesquisa, gerando uma necessidade de a tratarmos em capítulo próprio.

CAPÍTULO VI

6 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO CMEI: NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS PELAS ENTREVISTAS

A constituição das entrevistas é tida por nós como um movimento de produção de narrativas que faz parte do conjunto de procedimentos que tem, por si, a força de ouvir os narradores intervindo nos discursos. Compreendemos que as histórias de formação de cada sujeito nos conduzem ao coletivo da história da formação de professores na educação infantil. A capacidade oratória dos professores introduziu muitas temporalidades em flexões, rompendo com a linearidade temporal, criando um espaço discursivo ao invés de se prender ao lugar do discurso (CERTEAU, 2005), produzindo um movimento que não necessita de permissão para se constituir, flexionando memórias e fatos, criando e/ou apontando ocasiões e exemplificando com ações pedagógicas. Dessa forma, entendemos as entrevistas como ação capaz de valorizar o sujeito que narra e é nesse sentido que nelas apostamos, como sendo:

A experiência que passa de boca em boca [e] é a fonte a que recorreram todos os narradores. E entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes últimos existem dois grupos que se interpenetram de inúmeras maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se tivermos presentes ambos esses grupos. “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições (BENJAMIN, p. 214, 2012a).

Ao participarem das entrevistas, os educadores falaram por muitas vozes, evocando falas de pessoas com quem tiveram contato em seus percursos formativos iniciais, nos estágios supervisionados, nas formações que aconteceram/acontecem nas instituições onde trabalharam/trabalham, em instituições de pesquisas acadêmicas, nas relações familiares e em seus cotidianos. É a experiência que se torna coletiva, “de boca em boca”.

Para tanto, neste capítulo problematizamos:

- a) Como tem sido constituída e impactada a profissionalização dos professores da educação infantil pela formação continuada no CMEI?
- b) Em que a pesquisa-formação pode contribuir com a formação continuada de professores em serviço no CMEI, reconhecendo e assumindo as narrativas das experiências desses sujeitos?
- c) Qual a relação entre o campo de produção/publicação em periódicos científicos nacionais e a formação continuada que se institui no CMEI?

Para tanto, conduzimos a nossa intervenção com os seguintes objetivos:

- a) Promover uma intervenção no CMEI pela pesquisa-formação enfatizando as narrativas das experiências de formação dos professores;
- b) descrever as impressões dos professores acerca da formação continuada na sua profissionalização;
- c) compreender o lugar da formação continuada no CMEI e a sua relação com os pressupostos debatidos na produção acadêmica nesse campo de estudos.

O cotidiano profissional na educação infantil mostrou-se como uma viagem territorial dos professores entre instituições de ensino da rede municipal da Serra-ES e entre redes de ensino municipais e estadual, pois todos os professores que participaram das entrevistas relataram trocarem de escolas durante o tempo da profissão e/ou no segundo turno de trabalho. Tornou-se uma viagem porque alguns permutaram/permutam não só entre redes, mas entre etapas da educação durante algum tempo de exercício profissional ou em outro turno de trabalho. Mostrou-se viagem porque se configura uma relação de satisfação, porém, como bem colocou a professora Camille Claudel ao ser provocada sobre a sua relação com a educação infantil:

[...] eu gosto, mas se puder escolher... se eu puder chegar assim...porque hoje, se eu chegar assim, você tem grupo 5? Pela idade... porque eu posso fazer um trabalho...de alfabetização...porque é o que eu amo...eu amo as letras...eu viajo...(CAMILLE CLAUDEL, entrevista realizada em 2016).

É uma viagem no próprio fazer, como identificação e afirmação da sua profissionalidade, uma demarcação de uma atuação feliz que gira ao redor da escolha do grupo de crianças, como uma produção de perfil profissional para

desenvolver o trabalho pedagógico numa etapa de transição da educação infantil para o ensino fundamental, que é a etapa pré-escolar.

Entretanto, o educador na educação infantil é também aquele narrador que se produz conhecendo a história e a tradição da profissão pelo viés da ruptura e/ou da afirmação das perspectivas da cultura escolar. Na questão acerca do papel da criança na formação do professor, a educadora de cognome Frida Kahlo trouxe muitas questões que pulsam, segundo ela, nos hábitos criados na profissão, na relação do trabalho em instituições públicas e privadas, entre debates presentes e ausentes, entre aquilo que pode ser dito a respeito da criança e aquilo que parece se tornar proibido, entre a necessidade da instituição e o desejo do educador. A seguir destacamos o diálogo:

Juca: As crianças contribuem com esse movimento de formação cotidiana? Você acha que isso acontece?

Frida Kahlo: Eu acho que se dá, mas não dá no foco que as pessoas querem ouvir. [...] A criança vem contribuindo com a vivência, no dia-a-dia; agora no meu foco pedagógico não, não contribui. As crianças são um ser de direito, ser inteligente, um ser pensante, mas é uma criança. Elas têm as limitações da idade dela. Se acontece um caso aqui na sala, eu paro para pensar. Isso tem um lado que eu paro para investigar.

Juca: Elas são aquelas que disparam o movimento formativo?

Frida Kahlo: Elas são o gatilho. Elas me dão uma pista do que eu tenho que procurar, do que eu tenho que ler, do que eu tenho que me informar.

Juca: Isso acontece bastante, Frida?

Frida Kahlo: Eu acho que isso acontece mais com os grupos maiores; porque eles (outros grupos) são muito pequenos, né?... As necessidades são outras, e eles não têm a oralidade afiada, então os grupos maiores isso acontece muito, principalmente na alfabetização, o aluno fala uma questão, te dá um gatilho, aí você vai pesquisar, você vai chegar naquele método de alfabetização... aí você vai trazer pra sala e, em psicologia da educação isso acontece muito... (FRIDA KHALO, entrevista realizada em 2016).

Com a professora Nice Nascimento Avanza, nosso diálogo também revelou essa transformação em contato com as crianças. Vejamos:

Juca: Agora outra coisa é o seguinte, a gente fala que na formação não dá para deixar, principalmente na educação infantil, as crianças fora desse processo. Você acha que existe uma relação entre a sua produção curricular com as crianças e o seu processo de formação? Uma coisa é a formação que lhe provoca a pensar nas crianças, a outra coisa é as crianças que lhe provocam a se colocar no movimento de formação?

Nice Nascimento Avanza: As duas coisas... as duas... Quando a gente busca uma formação, a gente... eu tenho, assim, um pensamento que a formação, ela faz a gente ir além. Ontem mesmo, eu já discutia isso, ontem à noite, com alguns amigos. Porque quando você está trabalhando, apenas

trabalhando, na sala de aula, você não consegue focar em outra coisa a não ser ali no seu planejamento, mas quando você é chamada a participar de um determinado movimento, você começa a refletir a sua prática. Com isso você quer inovar a sua prática, você quer trazer para a sua sala de aula algo diferente que até então você não tinha despertado.

Juca: Você acha que a criança estimula um movimento coletivo de formação?

Nice Nascimento Avanza: Ah, sim... é né? Eu recomendo a todo mundo... a tia passou um papel higiênico... falei assim... não, não passa! Vamos passar um paninho molhado, ela tem o paninho dela... o álcool, tia não passa o álcool... não passa... eu não sei o que faz mal e o que não faz... (NICE NASCIMENTO AVANZA, entrevista realizada em 2016).

A professora aponta preocupações em colocar sobre a criança o peso do incentivo à formação, apesar de considerá-la “gatilho” desse processo. A professora aponta diferenças entre produzir ações pedagógicas com crianças tão pequenas e a relação que elas despertam na necessidade formativa. Esse detalhe observado pela educadora assinala que as contribuições dadas pelas crianças ao processo formativo dos professores são determinadas de modos diferentes, por grupos de crianças com os quais os professores atuam, não sendo, portanto, uniformes, “um gatilho”. Não é o “gatilho” traduzido na declaração de algo determinado ou pré-estabelecido pelas idades ou grupos das crianças como afirmação de um etapismo, algo fora do contexto de interação. De modos diversos, dão pistas que movem a professora a muitas leituras, deslocando-a no sentido de buscar informações sobre o acontecimento na sala. A professora põe em evidência movimentos pedagógicos que desarticulam ideias já consolidadas, e reitera que a profissão se dá na relação com o contexto, entre os sujeitos e o conhecimento acumulado na cultura educacional e, por isso, é imprescindível o saber do professor no seu cotidiano de trabalho que, associado às narrativas das experiências, produz movimentos formativos importantes no CMEI, conforme os textos analisados demonstraram ao colocar o cotidiano profissional e o saber dos professores em evidência nos debates, ao longo dos anos, como mediadores da formação continuada (APÊNDICE B)

A professora Nice Nascimento Avanza, ao ser indagada a respeito da contribuição das crianças com a sua formação, destaca que as elas participam em duas frentes: na produção do currículo e para que o professor se coloque em movimento formativo. Todavia, assinala que é imprescindível a participação do professor em formações que ultrapassem o espaço/tempo da sala de aula para produzir um estranhamento àquilo que produz rotineiramente. Nesse sentido, é importante

observarmos que a professora trata currículo em ação e formação de forma imbricada, como caminhos que se constroem alimentando-se mutuamente, mas, para isso, é fundamental o tempo para a reflexão. Por outro lado, as próprias necessidades das crianças exigem um comportamento coletivo no atendimento, visto que a inteireza da vida no CMEI precisa ser preservada.

Entretanto, a professora Frida Kahlo, sobre o aproveitamento dessas pistas captadas a partir das crianças (que disparam os gatilhos) como proposição de movimentos formativos sistematizados, destacou a fragilidade que se apresenta na produção da profissionalidade. Ela aponta que isso gera desconforto ao grupo por se tratarem de mudanças a partir de dentro. Assim, avultou:

Juca: Isso é bem ouvido? Assim, vocês discutem isso nas formações, cotidianamente, nas outras escolas que já passou? Isso que vocês levam para a equipe técnica da escola, digamos, isso é ouvido para ser transformado em formação para ser debatido?

Frida Kahlo: Não, não tem. A escola continua a mesma coisa da década de 80. As pessoas não querem mudar porque a mudança traz desconforto, traz trabalho. Eu adoro mudança; quando a Leda Catunda falou assim: “Vamos fechar a sua turma de 4 anos e vamos abrir a de 2 anos”. Eu falei assim: “Opa! Mudança! Mudança!” É movimento, eu gosto disso. As pessoas na educação... parece que já é cultura... eu quero sentar aqui, e aqui eu vou ficar, na mesma turma, na mesma idade, fazendo a mesma coisa, é cultural. Igual a isso que eu te falei eu nunca falei isso na formação, porque eu sei que vou ser julgada: “a criança é inteligente. Você tá chamando a criança disso?” Não, eu não falei nada! (FRIDA KAHLO, entrevista realizada em 2016).

A referida década de 1980, observada pela professora, está na razão de uma certa insegurança dos profissionais em relação aos movimentos de transformação profissional no CMEI. O desdobramento dos gatilhos e das pistas obtidas em contato com crianças traz, por si só, o dinamismo, a ruptura com hábitos e costumes, podendo levar até ao rechaçamento do outro ao expor as concepções acerca da infância e da criança na educação infantil e dos seus processos de desenvolvimento. A professora menciona o pensamento predominante das novas questões acerca da educação infantil consolidadas pelas diretrizes curriculares fixadas pela Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, da Câmara de Educação Básica — CEB, nas quais as concepções e determinações, segundo a professora, não trazem o aprofundamento merecido para o grupo de profissionais que trabalha nessa etapa da educação básica.

O olhar da professora nos instiga a pensar sobre o desdobramento dos conceitos consolidados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e seu atravessamento na formação inicial (graduação) do professor na materialização dessas perspectivas. Nessa direção, a educadora explicitou:

Frida Kahlo: Agora... uma coisa que o curso de pedagogia me trouxe é que criança é um ser de direito, porque como eu nunca lidei com criança, para mim criança era criança né, e aí, na pedagogia, eu aprendi que era um ser de direito, um ser subjetivo, era um ser extremamente místico, porque a criança se fecha ali no mundinho dela e fica imaginando. Às vezes eu queria ser um neuroniozinho pra saber o que é que está se passando dentro daquela cabecinha.

Juca: É, nesse sentido, a contribuição que a criança dá para a formação não é a mesma contribuição que o adulto dá, porque são sujeitos distintos em temporalidades outras...

Frida Kahlo: Exatamente. É isso que eu queria dizer. Então, pra mim isso é muito subjetivo. Vou te dizer que todo dia acontece? Não.

Juca: Sabe que é uma boa proposição que você traz, Frida Kahlo... discutir o que é ser criança como ser de direito, pensando pelo olhar da criança e não pelo olhar do adulto.

Frida Kahlo: Agora, vou te falar uma coisa, na minha experiência da escola particular essa questão era muito mais aflorada.

Juca: Você atribui isso a algumas situações que você vivenciou?

Frida Kahlo: Essa coisa que você falou mesmo, de olhar a coisa pelo olhar da criança, lá eu não sei como que funciona, não sei se é porque o pai paga; eu não sei se é porque a escola quer atingir um nível muito alto e aí ela não investe em outras coisas a não ser a didática. Eu só sei que lá a criança tem mais voz. Porque é diferente você gritar e todo mundo ouvir e você ser ouvido, é muito diferente. A escola pública ela vem numa “desandança” que o menino tem direito, mas direito a quê? Direito a um prato de comida? Direito ao banho? Que direito é esse? Porque esse direito é a família que tem que proporcionar, porque o nosso direito é fazer a criança ser feliz e não reduzi-la a um adulto pequeno. Entender esses processos. Acho que lá no particular isso é mais aflorado. Essa criança tem direito a quê? A aprender, a brincar. Eu acho que isso falta muito também. Eu tava conversando ontem com um advogado e ele me falou uma coisa muito importante. Ele falou assim: ‘Frida Kahlo (agora eu não dou aula para os maiores mais né), fala para os seus alunos não só dos direitos, mas, também dos deveres’. Eu já faço isso dentro de sala de aula, mas, agora eu vou prestar muito mais atenção nessas coisas, porque hoje em dia o que eu sinto é que está muito solto, eu não sei se você entende o que eu quero dizer. Tá muito solto, o menino não tem mais disciplina, não tem mais limites, tá solto, ele tem direito a gritar ele vai gritar, ele tem direito a correr ele vai correr, tá muito complicado (FRIDA KAHLO, 2016).

A professora nos diz que a contribuição da criança dá-se pela relação que ela tece com sua subjetividade, diferenciando-se da contribuição do adulto, levando-a a observar como a criança se relaciona consigo mesma, o direito de ela sentir-se, de criar um mundo muito particular. Porém, afirma que a contribuição das crianças não se dá em todo momento. Na sua narrativa, a educadora se referiu ao paradoxo que

existe entre o direito da criança e seus deveres, entre o direito e as garantias pela instituição de ensino e pelo movimento pedagógico e elencou que, na sua visão, a rede privada garante mais os direitos das crianças.

As observações tecidas pela professora nos permitem afirmar que esses profissionais têm um conhecimento da sua cultura profissional, e mais, fazem-se mantenedores e/ou críticos dessa cultura. Produzem comparações entre os modos de produzir a educação infantil e a profissão, demonstram as contribuições dos estudos nas mudanças de concepções filosóficas e antropológicas, fazem usos de meios científicos para compreender as crianças e demonstram seu comprometimento com a garantia dos direitos desses sujeitos ao acesso a uma educação de qualidade. Essas constatações são assertivas por sustentarem o reconhecimento social que está em processo de construção para a educação infantil. Paulino e Côco (2016) observaram que:

[...] embora tenha avançado em reconhecimento social, ainda não conquistou igual valorização de outras etapas e níveis de ensino. Esse quadro tem implicações nas profissionalidades requeridas por esse campo, ecoando nos indicativos apontados para os processos de formação, as dinâmicas de atuação e as políticas de reconhecimento e valorização que, por sua vez, compõem os níveis de atratividade desse campo profissional (PAULINO; CÔCO, p. 698, 2016).

Ao reconhecer o conhecimento que esses professores têm da sua cultura e da sua tradição profissional, percebendo-os como críticos da sua própria profissão, com capacidade de contribuir para o desenvolvimento da educação com os anúncios da sua profissionalidade, problematizamos acerca do que eles narram das suas experiências formativas como docentes. Nesse sentido, percebemos aproximações entre as produções acadêmicas, a consonância dos desejos dos professores em formação continuada com aquilo que é ofertado e garantido pelo município, pelo CMEI e buscado pelos educadores.

Assim, podemos traçar características da formação continuada para professores que atuam na educação infantil. Os elementos que sustentam esse movimento formativo se consolidam na diferença das faixas etárias das crianças, indicando: maior vulnerabilidade, necessidade de consolidação dessa etapa da educação básica, busca por reconhecimento dos profissionais que atuam com a pequena infância, intensificação do desenvolvimento de pertença grupal, dimensão afetiva no ambiente

do trabalho, estímulo ao alargamento e redimensionamento das relações com a sociedade, educar-aprender-ensinar como reflexões coletivas permanentes da atuação pedagógica, estímulo ao desenvolvimento profissional, responsabilidade social, abertura a mudanças e produção de transformações na escola, na perspectiva da docência como transmissora e transformadora da cultura, o que não se faz ao largo da produção de políticas capazes de financiarem e consolidarem esses elementos (GOMES, 2013).

6.1 MOVENDO AS NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS PELAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas a partir do terceiro mês de nossa estada no CMEI, pois entendemos que precisaríamos de um tempo para que nos familiarizássemos com os sujeitos. Ao todo, foram realizadas 14 entrevistas. Dialogamos com os professores a respeito da individualização do local onde seriam realizadas as entrevistas e eles indicaram a sala dos professores, ainda que fosse um espaço de trânsito de outros sujeitos. Com essa deliberação, alguns professores questionaram se teriam que levar questionários para casa, ou se demandaria tempo para respostas escritas, pois relataram que a quantidade de serviço e o cansaço do turno de trabalho os desestimulavam a respondê-las. Ao ser explicado que se tratava de uma entrevista oral e gravada, ficaram menos apreensivos.

A estrutura do questionário foi composta por categorias que dizem respeito às questões identitárias, à coletivização dos processos de formação no espaço de trabalho, aos aspectos de politicidades da formação, aos movimentos pedagógicos e à formação. Essa composição considerou a perspectiva de que a formação continuada na educação infantil acontece pelas narrativas das experiências, percebendo a integralidade entre profissionalidade e pessoalidade, o contexto de trabalho como ambiente formador e formativo, a formação como rede de partilha e coletividade, a pesquisa e a formação e a formação política.

O CMEI tem, em seu arcabouço gestor-pedagógico, 01 diretora, 01 pedagoga e 12 professores no turno matutino. Observamos uma pequena itinerância de professores, por motivos que variam da licença médica à saída do profissional para assumir outra função na rede municipal. Tal dinâmica é sustentada pela legislação

municipal, dando-se pela chegada de profissionais contratados na vacância do cargo ou pela concessão de extensão de carga horária aos profissionais do próprio CMEI, vinculados à instituição em outro turno.

Apontamos que o percurso formativo do CMEI é direcionado aos professores do turno, não participando do processo qualquer outra categoria vinculada, ou não, à Secretaria de Educação. Segundo a diretora, é o caso das auxiliares das crianças, profissionais contratados pelo próprio município que possuem carga horária distinta dos professores e de outras funções ocupadas por funcionários terceirizados que carecem de articulação na dinâmica da formação continuada envolvendo acordos de horários e autorizações específicas. Assim, o percurso da formação contou com as auxiliares apenas quando as oficinas contemplaram um turno de trabalho completo, ou seja, quando o movimento ocorria durante a semana, em curtos períodos de tempo, esses profissionais não estiveram presentes. Essa situação diz respeito à hierarquização sistêmica das funções no CMEI, e que exige uma constante negociação, repercutindo na formação e, por conseguinte, no atendimento às crianças nesse espaço. Essa separação fragiliza o trabalho docente nessa etapa educacional por afastar os sentidos de cuidar e educar. Nesse sentido, Paulino e Côco (2016) salientaram que:

Nesse processo de negociação, implicado com a constituição de pertencimento da Educação Infantil aos sistemas de ensino, a configuração do trabalho docente geralmente vem sendo articulada com categorias distintas de profissionais, reunindo professores e auxiliares no trabalho direto com as crianças. Essa reunião de profissionais tem implicado uma hierarquização das ações educativas, repercutindo nas formas de atendimento às crianças e na configuração das profissões. Produz-se uma ideia de que os professores são responsáveis pelas ações vinculadas ao educar, apoiados pelos auxiliares que se responsabilizam pelas ações de cuidado, desconsiderando a premissa da indissociabilidade dessas ações no trabalho educativo com as crianças pequenas (PAULINO; CÔCO, p. 699, 2016).

A nossa própria condição de pesquisar apenas com os professores, para além da necessidade de atender a uma presença com tempo mais curto no CMEI, por ocasião do mestrado, que se configura numa temporalidade pequena para dar conta de uma grande demanda, traz como obstáculo a dificuldade de reunir as diferentes categorias profissionais apontadas na entrada ao campo de pesquisa.

6.1.1 A formação como movimento integrado e integrador das categorias profissionais no CMEI

A formação no CMEI como colegialidade, como partilha de experiências profissionais, como cultura colaborativa, defendida por nós e sustentada por Nóvoa (2013), foi significativamente destacada pelos educadores, porém mostrou que há muito que fazer nesse campo, uma vez que a própria composição da instituição não é nessa direção. Essa situação é bastante difícil quando se trata da educação infantil, etapa que requer o máximo de integração da equipe, necessitando, na sua gênese, de um trabalho coletivo que envolva todas as categorias em todos os processos, porque cada olhar é importante quando se trata de um momento educativo que abrange a globalidade de sujeitos e das crianças. A esse respeito, a professora Anita Malfatti apontou que:

[...] assim, se você para analisar o ambiente escolar, eu entendo que a educação é formada por todos os atores envolvidos; falo os atores assim, o pessoal da limpeza, o pessoal da cozinha, o pessoal da secretaria, todos os outros professores, mesmo que não sejam da sua sala, o pessoal do corpo técnico. Tudo isso contribui para construir o conhecimento na criança. O que acontece dentro desse espaço, cada um atua dentro de uma área, cada um tem a sua função...quando começa a dar “pitaco”, opinião no do outro, sem abertura, aí começa a complicar as coisas. Quando eu entrei aqui, no ano passado eu tive um enfrentamento que é uma fala de uma das meninas, auxiliar de serviços gerais (ASG), que foi: ‘Não, porque no bebedouro ninguém faz bagunça, no bebedouro, grupo 1 e 2 é só com a professora e grupo 3 só com a professora...grupo 4 e 5 é só dar uns gritos, rapidinho resolve’. Eu falei: ‘Com os meus alunos, não! Se você quiser, grita com o professor! Com os meus alunos não, porque eu tento fazer um trabalho na sala de aula para que eles possam se portar de uma forma mais educada, falar de uma altura que vai ser mais confortável para todo mundo, que não vai prejudicar a garganta; uma questão de educação, e porque o meu aluno veio ao bebedouro com o outro aluno, você vai gritar com ele e eu vou aceitar? Não, porque independente se está no bebedouro ou não, quem vai responder sou eu... (ANITA MALFATTI, entrevista realizada em 2016).

A narrativa da professora revela a necessidade de integração do grupo de profissionais que atuam no CMEI, independente das categorias. Ela reconhece a importância do papel de todos os sujeitos, destacando a necessidade de cada um compreender bem a sua função no CMEI. A fala da professora não é uma fala que hierarquiza posições, é, antes, uma reação para que se consolide o direito da criança ao tratamento com dignidade. Ela reafirma a importância de todos os profissionais estarem conectados às ideias de que o espaço da educação infantil é educativo e, assim, qualquer lugar e/ou ação formam as pessoas. O embate da

professora com a profissional de serviços gerais se sustentou na sua construção na sala de aula, pela sua prática pedagógica, buscando garantir coerência entre os usos dos espaços, os modos de neles agir e os objetivos da educação infantil.

Pensar como sendo de extrema relevância o lugar das distintas categorias profissionais atuantes no CMEI no processo educativo é dar atenção ao movimento da docência como partilha, como coletividade. As auxiliares das turmas no CMEI, bem como as equipes da limpeza, da cozinha, da secretaria escolar, todas se envolvem no processo educativo e devem, de alguma maneira, integrar-se aos movimentos de formação, participando das discussões e das deliberações. Para demonstrarmos uma pouco da complexidade que envolve essas outras categorias, nos apropriamos de Paulino e Côco, que discutiram a situação das políticas para categorias profissionais distintas no espaço do CMEI. As autoras apontaram que:

Os dados do Censo Escolar de 2009 informam a presença de 95.630 auxiliares na Educação Infantil, dos quais 13,24% atuam sem escolaridade de Ensino Médio. Geralmente, essa categoria profissional está mais presente na faixa da creche (crianças de 0 a 3 anos de idade) e, por não integrar a mesma carreira docente, configura-se como carreira paralela à de professor da Educação Infantil. Com isso, assinalamos as fragilidades que envolvem o trabalho docente na primeira etapa da Educação Básica. Essas fragilidades evidenciam as desarticulações existentes entre as políticas de profissionalização dos docentes, delineadas pelo viés economicista e as funções sociopolíticas e pedagógicas da Educação Infantil. As discussões dos quadros profissionais envolvem duas questões centrais: a formação requerida e o quantitativo de adultos necessários ao atendimento dos respectivos grupos que integram a faixa etária de atendimento da Educação Infantil (0 a 6 anos). Focalizando a faixa etária correspondente à creche (0 a 3 anos), a composição dos quadros funcionais tem sido apresentada com base na proporção de um adulto (com expectativa de que seja um professor) para um quantitativo de seis a oito crianças. Para a ampliação do número de crianças atendidas por grupos (salas de atendimento), **as políticas públicas vêm informando uma estratégia de compor uma atuação associando o professor e o auxiliar.** Esta estratégia garante a presença de um professor por turma, mas, **ao ampliar o número de crianças atendidas na turma, o segundo profissional designado geralmente não é outro professor.** Desse modo, conforme assinalamos, **para dar conta da expansão do atendimento na Educação Infantil, compõem-se grupos profissionais distintos, com requisitos formativos diferenciados, implicados em condições de trabalho e valorização desiguais** (PAULINO; CÔCO, 2016, 699-700, grifo nosso).

Sabemos que não cabe apenas ao movimento de formação continuada romper com a hierarquização imposta pela composição sistêmica do trabalho na educação infantil. Todavia, a relação interpessoal e curricular pode ser mediada entre as categorias profissionais pela formação, caso ela tenha, dentre as suas múltiplas

finalidades, integrar a equipe a partir de ideias e objetivos comuns, construídos e respeitados coletivamente.

A valorização desigual é imposta pelo sistema de ensino pela diferenciação salarial, pela composição das funções, pela delegação de autoridade maior a alguns sujeitos, pela condição funcional e pela diferença salarial, e essa valorização desigual se perpetua pelas relações internas como reprodução da condição imposta aos sujeitos. Entretanto, o ambiente de trabalho produz possibilidades de ruptura com essa rede que potencializa uns sujeitos em detrimento de outros.

A professora Anita Malfatti relata ser imprescindível a coletividade na construção e na partilha do conhecimento no CMEI, força que ela acredita ser maior do que no ensino fundamental por se tratar, nessa etapa, de desenvolvimento básico da criança, e isso pode ser o caminho para horizontalizar as relações, começando pelo ambiente de trabalho. Essa demanda é colocada pela professora na simbiose entre o cuidar e o educar na educação infantil. Foi apontado que:

[...] não tem como produzir um conhecimento, compartilhar o conhecimento, receber um conhecimento sem o outro. Então, dentro do ambiente escolar eu vejo assim: que a gente, principalmente, na educação infantil, a gente pega as crianças muito dependentes, as crianças estão formando a autonomia, e que é mais forte ainda, essa necessidade do outro, eu vejo mais forte do que um aluno de ensino fundamental, onde não é tão ligado essa questão do cuidar e do educar (ANITA MALFATTI, Entrevista realizada em 2016).

Essa demanda revelada na fala da professora reforça um dos objetivos da formação continuada nesse espaço: produzir laços de trabalho em equipe com compromisso de sensibilizar os sujeitos para a compreensão da educação infantil, estimulando parcerias entre as distintas categorias que atuam no CMEI. A fala da professora vai ao encontro de práticas discursivas constatadas por nós no mapeamento dos textos nos periódicos (capítulo IV), onde comprovamos que é fortemente explorada a proposição de movimentos de formação continuada com base nas redes de partilha e na coletividade no ambiente de trabalho e em serviço. Para Nóvoa (2013), esse é um importante aspecto a ser assumido na criação de uma nova realidade organizacional da escola. O autor destaca que:

O segundo aspecto que quero partilhar prende-se com a ideia da docência como coletivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os

professores são chamados a resolver em uma escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. É importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõe por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional e para reforçar o trabalho cooperativo dos professores (NÓVOA, 2013, p. 206).

Entretanto, o mesmo autor admite que

Nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativas, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escola e instituições universitárias, se os normativos legais persistirem em dificultar essa aproximação (NÓVOA, 2013, p. 207).

A indicação do autor atravessa a fala da professora ampliando-a, retirando-a apenas do interior da escola e colocando-a num panorama que convoca o sistema público de ensino a uma coerência entre a docência como coletividade e a carreira docente constituindo-se nessa direção. A existência de servidores vinculados à instituição, nos moldes como se encontra, dificulta a produção dessa coerência. A postura ética se funda no próprio processo formativo dificultado pela forma como se compõe o CMEI no quadro de funcionários e no tempo/espço para a formação continuada. Não se trata somente da capacidade de dinamizar conteúdos coletivamente, é no plano da ética, daquilo que nos fundamenta como pessoa e como profissional, os valores, as ideias e, de fato, a morada do ser professor na educação infantil.

Nesse sentido, questionada acerca da partilha de saberes, da coletivização das experiências que se dão pelos movimentos curriculares, a Professora Nice Nascimento destacou:

Juca: Você gosta de coletivizar, Nice, esse movimento que você faz com as crianças? Que você faz em sala de aula ou as provocações que elas fazem? Você gosta de coletivizar isso com o grupo?

Nice Nascimento Avanza: Sim. Abro espaço sim, acho que todos. Eu sempre pensei que ninguém é acabado ou definitivo se ainda está num processo de desenvolvimento. Eu não gosto daquela coisa assim, rotulada, ele não tem jeito...eu tenho que tentar todas as possibilidades para dizer assim, não consigo... eu posso até te relatar uma experiência. É, eu não sou pedagoga, eu sou coordenadora.

Juca: Você acha que a concepção de educação infantil ajuda nisso, nessa coletivização dos processos?

Nice Nascimento Avanza: Sim, acho que tudo contribui... só que assim, eu também, não consigo ver, usar a fala do meu colega, que o menino não sabe, e tomar aquilo como verdade sem ter feito nada por ele...

Juca: Isso em nenhuma das situações, nem no ensino fundamental e educação infantil...

Nice Nascimento Avanza: Sim, nas duas... você pode dizer que fez tudo, eu só vou dizer se eu fizer com ele e usar com ele tudo o que eu tenho pra dizer assim: realmente ele é o que ela falou... (NICE NASCIMENTO AVANZA, entrevista realizada em 2016).

Os apontamentos da professora reconhecem a formação como necessidade permanente, não como atendimento à lógica de mercado ou como necessidades de garantia de vínculos empregatícios, mas como algo que deve ser assumido na lógica do inacabamento. Essa dinâmica formativa, na perspectiva do inacabamento, dá-se no mesmo plano da não aceitação de que, na educação, algo é como é. A alteridade como elemento intrínseco à formação continuada pressupõe a contradição, o debate, a discordância. Por uma apropriação de Certeau (2005), diríamos que o que está posto é a construção dos espaços, é a formação continuada corrompendo aquilo que é próprio, estabelecido fora da prática profissional. Uma formação pensada em relação com os sujeitos na educação infantil pode ir de encontro ao que está estabelecido como cultura válida, ainda que parta dela para que a reflexão aconteça. É preciso experimentar, insistir e ter coragem para assumir que se fez todo o possível no processo para que a aprendizagem do outro aconteça.

6.1.2 A retroalimentação entre formação continuada e coletividade de professores

A retroalimentação entre formação continuada e coletividade de professores implica propostas de formação que têm por finalidade o fortalecimento de toda atuação docente. Com Nóvoa (2002), podemos afirmar que o sucesso da formação tem a rede de partilha de experiências e a atuação comum como pilares. Na educação infantil, aqueles que atuam nas duas etapas pré-estabelecidas pelo sistema, creche e pré-escola, precisam se pensar como comunidade de trabalho, com projetos coletivos. É na coletividade que a profissionalidade se compõe e se alcança a qualidade desejada para a educação infantil. É para essa direção que apontaram as análises dos textos desenvolvidas no capítulo IV.

Esse processo de coletivização na educação infantil é de extrema relevância para a produção da profissão. Nesse sentido, Gomes (2013) expôs que:

A colaboração cria uma confiança coletiva que pode ajudar os professores a resistir a tendência de depender de falsas certezas científicas sobre a eficácia docente, ao criar possibilidades para certezas situadas e para sabedoria profissional das comunidades concretas de professores. Em um contexto de reestruturação e de aperfeiçoamento da educação, a solução cooperada incluiria, [...] os seguintes princípios: apoio moral, aumento da eficácia, melhoria na eficácia, redução do excesso de trabalho, perspectivas temporais sincronizadas, certeza situada assertividade política, maior capacidade de reflexão, capacidade de resposta da organização, oportunidades para aprender, aperfeiçoamento contínuo (GOMES, 2013, p. 160).

Trata-se, portanto, de processos de formação que instalam a construção de si como pertencimento a uma comunidade educativa. É a ocupação do espaço no CMEI pela construção da docência como partilha da vida e da profissão. Desse modo, cabe ao sistema de ensino produzir políticas que têm como fundamento o desenvolvimento coletivo de forma isonômica. Dessa maneira, ações que valorizem profissionais estatutários pela formação continuada, com implicações em seus planos de carreira, devem, de outra forma, compensar profissionais com vínculos empregatícios distintos, visto que tal questão foi apontada na perspectiva de que o profissional em designação temporária não goza do mesmo prestígio e valor, por parte do sistema de ensino, no que tange ao reconhecimento da formação continuada, afetando, institucionalmente, sua carreira profissional.

A busca pela isonomia do valor institucional dada à participação em formação continuada de todos os professores, independente da sua condição funcional, pode ser um dos muitos elementos apontados para que o processo formativo ganhe maior densidade no ambiente do CMEI. O relato da professora Camille Claudel destaca a importância do direito de ter a sua formação continuada no CMEI reconhecida pela instituição, materializada na certificação, pois, segundo ela, nos estudos no ambiente de trabalho junto aos outros professores, não gozava do mesmo reconhecimento devido à sua situação funcional como designada temporária. Para ela, a certificação diz respeito à valorização dos profissionais contratados, visto que eles não são contemplados com o plano de carreira como os estatutários. Nessa direção, ao destacar experiências de formação continuada em outro CMEI do Município da Serra-ES, evidenciou-se a pouca credibilidade que os professores davam a ela e ao seu trabalho:

[...] quando tá acontecendo essa formação todas elas ensinavam, eu era a única que não ensinava? Aí a pedagoga me falou para participar, eu tava lá, meu nome estava lá, mas, na formação continuada eu podia participar e não podia assinar, por que não me dispensava? Assinar eu não podia; era para o plano de carreira delas [...] (CAMILLE CLAUDEL, entrevista realizada em 2016).

Esse dado reflete também na importância da formação continuada certificada para diversos fins, desenvolvida coletivamente, reconhecendo a força dos pares em serviço no CMEI como elemento fundamental para transformação da profissão. A fala da professora apresenta a formação como um espaço onde deve acontecer a valorização dos sujeitos, sem exceção, sem a criação de subcategorias profissionais, devendo ser tratada como um espaço de encontros, de partilha, de acolhida de reconhecimento do trabalho do outro, ainda que em situações funcionais diferentes.

Foi notória a importância dada às formações iniciais (normal, magistério e graduação) para o exercício e a afirmação da profissão. Porém, pouco se disse acerca da necessidade da pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, apesar de 15, entre os 16 educadores, que de forma completa ou parcial participaram da pesquisa, já possuírem o título da pós-graduação *lato sensu*. Nem mesmo foram enfatizados os cursos de extensão certificados que os próprios profissionais trazem consigo em seus perfis de formação. Vale ressaltar que esses cursos institucionalizados são requisitos para a progressão na carreira dos estatutários e classificam aqueles que participam de processos seletivos simplificados na rede municipal de ensino, motivos para se buscar esse tipo de certificação.

A falta de referência às formações continuadas certificadas que os professores trazem nos seus currículos estaria respaldada no fato de essas certificações estarem num alto nível de naturalização como cumprimento de uma obrigação determinada pelos sistemas de ensino em processos seletivos ou para o avanço no plano de carreira? Se for esse o caso, a formação aqui não estaria no plano da experiência dos professores, da produção da profissionalidade, mas no plano do cumprimento das exigências que não afetam as subjetividades, a história da profissão. Estaria no plano da informação e da opinião, tão criticado por Benjamin (2012a), e não em diálogos com a produção das narrativas das experiências com o vivido, que se conectam à produção coletiva de conhecimento. A formação

continuada que busca apenas a certificação estaria na lógica das guerras travadas em trincheiras que empobrecem a experiência da vida, discutida por Benjamin (2013b) e, no outro caso, depauperando a formação continuada de professores na educação infantil. Nóvoa (2007b), ao criticar programas de formação nessa direção, destacou que:

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o “mercado da formação” e que alimentam um sentimento de ‘desactualização’ dos professores, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2007b, p.8).

Falamos então da formação como direito e não como obrigação. Como direito, ela é defendida por Nóvoa (2009) como aquela que é elevada ao plano das garantias, das condições adequadas e conecta o professor a um processo formativo que se estabelece em contexto, pelas escolhas temáticas, no direito em tê-la e produzi-la como experiências que atravessam e permeiam os professores na educação infantil. Passamos a falar então em qualidade da formação continuada em oferta. Ela envolve lugares, meios, profissionais formadores, conteúdos, objetivos, tempo/espço, coletividade e coerência na carreira profissional.

O destaque significativo dado ao CMEI como principal ambiente em que a formação, de fato, tem dado resultado, demonstrando que, por ela, os professores têm maior liberdade para deliberarem e se expressarem sobre a sua formação, mas, também o fazem como reconhecimento da capacidade dos pares de produzirem movimentos coletivos de formação, quer seja pela observância do contexto, quer seja pelos desejos ou necessidades, quer seja pela certificação que cada sujeito apresenta.

Podemos observar essa força da formação no espaço do CMEI como momento de troca de experiências, de tomada de decisões, de produção de parcerias e de construção de amizades. Nesse sentido, todas as entrevistas revelaram a importância da formação continuada que acontece no ambiente de trabalho e em serviço. A esse respeito, a professora Tarsila do Amaral destacou que:

[...] é nesse momento do coletivo que a gente troca ideias, que a gente vê o que o outro pensa, o que o outro faz, e aí você vai refletir o que você está fazendo, e, quando não acontece esses momentos você acaba se

acomodando, você fica ali naquele seu cotidiano, na mesmice, você não abre a mente para outras possibilidades, e nesse momento coletivo a gente começa a ampliar um pouco mais o nosso olhar (TARSILA DO AMARAL, entrevista realizada em 2016).

A fala da professora põe em foco, como estímulo reflexivo, o outro (profissional), que ganha espaço nessa dinâmica de formação e passa a ser reconhecido como aquele que também sabe e tem a ensinar aos pares. A formação continuada ganha o terreno da alteridade e suas narrativas de experiências ampliam os olhares dos colegas na produção da profissionalidade. É o espaço da troca de ideias, o espaço de ouvir o que o outro tem a dizer. Esse processo faz com que a movimentação da profissão aconteça e assim se faça mudando o cotidiano profissional, os fazeres no CMEI. Assim, a formação continuada nesse espaço tem forte ligação com a produção dos movimentos coletivos como produção de si nessa coletividade.

Nóvoa (2013), ao discutir a importância da valorização do conhecimento docente, entende que, para que a mudança aconteça a partir de dentro da profissão, esse conhecimento tem de ser valorizado. O autor apontou que se

[...] entendermos o ensino como uma atividade de criação, que tem o conhecimento preexistente como matéria-prima, mas que elabora um conhecimento novo no próprio ato pedagógico, então faz sentido conceber modelos universitários de formação de professores. A procura de um conhecimento profissional, que não é mera aplicação prática de qualquer teoria, mas que exige um esforço próprio de elaboração e reelaboração, está no âmago do trabalho docente (NÓVOA, p. 203, 2013).

A fala da professora traz a coletivização do saber do professor como aquele que precisa ser potencializado ou, caso contrário, corre o risco de se transformar em “mesmice”, “acomodação”, “mente fechada” e, para ela, esses saberes só se realizam no ato da troca. Ao aliarmos o pensamento da professora ao de Nóvoa (2013) na perspectiva de que, para a professora, o conhecimento tem que se realizar no ato da troca, da partilha de saberes e, para Nóvoa (2013), a formação deve assumir esses saberes que são elaborados e reelaborados no trabalho docente, somos conduzidos à afirmação da existência de saberes em trânsito na educação infantil e à formação continuada como espaço para percebê-los e observá-los. Essa coletividade é tratada pelo autor como algo maior que a soma de individualidades, é a “[...] necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho” (NÓVOA, p. 205, 2013).

A coletivização dos processos de produção e de regulação do trabalho deve romper com a desigualdade profissional encontrada na construção da docência na educação infantil. Isso significa realizar percursos formativos com “tecidos enriquecidos” pela coletividade das experiências dos profissionais. Não bastam objetivos comuns no ambiente do trabalho, é cogente a consolidação de práticas coletivas que possam gerar pertencimento a esse espaço e a essa etapa da educação básica e isso não se produz com a verticalização das relações entre profissionais e funções. Nessa direção, Paulino e Côco (2016) destacaram que:

[...] os elementos de desigualdade profissional encontrados na vivência conjunta da docência, cotejada com os objetivos de indissociabilidade do educar e do cuidar, não favorecem uma articulação entre as profissionais no exercício do trabalho na Educação Infantil. Com isso, emerge a indagação sobre a possibilidade de construir projetos coletivos de trabalho e de gerar pertencimento a esse campo. Desse modo, é importante problematizar o engendramento das políticas públicas educativas que, revestidas de lógicas globais, incide no trabalho docente na Educação Infantil, intensificando a precarização do trabalho docente (PAULINO; CÔCO, p. 713, 2016).

Salientamos que é frágil o espaço coletivo fomentado pelo sistema de ensino, o que dificulta ampliar a potência dos debates, tendo, os professores, de utilizarem outros meios e espaços fora do CMEI para que ele se realize, para que o ciclo de reflexão se complete. Soma-se a esse desafio, o momento reservado para a formação continuada regular⁷¹, que acontece ao final de cada turno de trabalho com os profissionais já cansados e ainda preocupados, de modo geral, com o deslocamento para outro ambiente de trabalho. A esse respeito, a professora Mira Schendel apontou que:

É importante. Sempre que tenho estudado alguma coisa a gente acaba compartilhando nos grupos de WhatsApp. Acabamos querendo transmitir aquilo que a gente tá vivendo, presenciando, sempre, no processo de formação. Sempre penso nas minhas colegas da escola como um todo, porque eu faço parte, não tem como me distanciar desse processo. Com certeza é fundamental, mas, a forma como tem acontecido não é o ideal não, porque a gente tem momentos muito curtos, muito perdidos na semana. Eles acabam não acontecendo da maneira como deveria acontecer. A gente acaba não tendo tempo de nem mesmo de utilizar esse momento de formação para esclarecer as nossas dificuldades, as dúvidas; acaba sendo muito reduzido. A secretaria de educação deveria pensar esse momento de formação de outra maneira, que não fosse ao final do turno que a gente já está desgastada; uma vez ou duas por semana, que fosse

⁷¹ Formações realizadas para o cumprimento do ciclo de progressão por mérito (É a progressão que avalia os professores estatutários a cada biênio, concedendo no terceiro ano um percentual de reajuste salarial, denomina-se Progressão Horizontal).

um dia de formação de fato, que a gente viesse aqui só para a formação; porque é claro que a gente se forma nesse movimento do dia-a-dia, mas, é essencial que haja um movimento onde a gente possa sistematizar mesmo. Isso acaba fazendo que a formação seja considerada desnecessária, uma coisa que pode ser substituída, chata né! (MIRA SCHENDEL, entrevista realizada no dia, 2016).

A fala da professora traz a dificuldade encontrada no dia-a-dia da formação continuada no CMEI, porque, para ela, o tempo ampliado para fazê-la é fundamental, visto que, na forma como acontece (períodos curtos, ao final do turno), acaba perdendo a potência transformadora. Não se trata de metodologia, trata-se, na verdade, das condições adequadas de tempo para a reflexão, para a ampliação dos debates, para o encontro com a fala do outro, para a produção das narrativas, e isso só é possível com a Secretaria de Educação mediando esse espaço/tempo. Não é um movimento individual do CMEI e/ou dos professores, mas um movimento necessário à rede municipal de ensino.

6.1.3 A relação entre formação continuada e o espaço/tempo no CMEI

O espaço/tempo para a formação continuada foi apontado pelos textos no capítulo IV como elementares na proposição da formação. As discussões trouxeram uma relação direta a respeito da continuidade da formação negando propostas aligeiradas que refletem o caráter técnico-instrumental dessas formações. O espaço/tempo se entrelaça para integrar instituições e sujeitos de diferentes espaços nas formações, ainda que a formação continuada se dê na modalidade EaD. Assim, deve-se propor, pela EaD, processos formativos que não se façam em curta temporalidade a ponto de não produzirem os efeitos pretendidos, nem em tempos tão ampliados que façam os participantes desistirem da formação.

Entendemos que, de um lado, a curta temporalidade tem um estreito vínculo com a formação como mecanismo de divulgação de informações, aproximando-se de um modelo de gestão que visa controlar os professores, atendendo à demanda das Secretarias de Educação de adequação do trabalho docente às suas exigências pré-estabelecidas pelas hierarquias, conforme constatamos na categorização das temáticas debatidas nos CMEI nos anos de 2014 até 2016, demonstrado no Capítulo V da nossa pesquisa, onde pudemos observar que a carga horária destinada para

esse fim foi grande. De outro lado, a formação que tem uma duração muito longa precisa estar adequada às demandas dos professores participantes, conforme analisado pelos textos que tratamos no capítulo IV desta pesquisa.

Nos dois lados, cabe, à proposição da formação continuada, levar em conta questões apontadas pelos professores em diálogos com a gestão e pelas experiências pedagógicas com as crianças e entre os pares, promovendo material formativo capaz de abranger as diferenças nos modos como os professores aprendem, considerando a preparação dos formadores para interagir e mediar os movimentos de aprendizagem. Nesse sentido, a temporalidade da formação também foi trazida pelas entrevistas porque os sujeitos compreendem a necessidade de sua ampliação de modo que não se estenda a rotina de trabalho para além do previsto na jornada. Nesse sentido, as professoras apontaram que:

Mira Schendel: Sim, é como eu disse: a Secretaria de Educação deveria pensar esse momento de formação de outra maneira, que não seja no final do turno que a gente já está desgastada; uma vez ou duas por semana que fosse um dia de formação de fato, que a gente viesse aqui só para a formação. Porque é claro que a gente se forma nesse movimento do dia-a-dia, mas, é essencial que haja um movimento onde a gente possa sistematizar mesmo. Isso acaba fazendo que a formação seja considerada desnecessária, uma coisa que pode se substituída, chata né! (MIRA SCHENDEL, 2016).

Tarsila do Amaral: É fundamental, mas, a forma como tem acontecido não é o ideal não, porque a gente tem momentos muito curtos, muito perdidos na semana, eles acabam não acontecendo da maneira como deveria acontecer; a agente acaba não tendo tempo de utilizar esse momento de formação para esclarecer as nossas dificuldades, as dúvidas, acaba sendo muito reduzido. (TARSILA DO AMARAL, entrevista realizada em 2016).

A temporalidade das formações é assaz importante, pois considera o tempo para o debate, diz respeito à continuidade da formação continuada, à afirmação de que, de fato, o movimento é significativo para a profissão, e isso deve ser reconhecido pela Secretaria Municipal de Educação. O movimento formativo cotidiano não pode ser substitutivo de políticas públicas de formação continuada do magistério, não se devendo colocar a responsabilidade da formação apenas sobre o cotidiano escolar, ainda que nele ela ganhe uma sistematização importante. Existe, sim, a urgência de uma temporalidade ampliada para uma outra sistematização formativa. Portanto, fica o anúncio da professora acerca disso, ao esclarecer que “[...] mesmo que a Secretaria de Educação não fosse capaz de oferecer, por causa da demanda de cada CMEI, acho que deveria valorizar o movimento interno de formação que já

existe, nós compomos a nossa formação [...]” (TARSILA DO AMARAL, entrevista realizada em 2016).

Os sujeitos do CMEI assumem que a formação, apesar de se dar no pouco tempo disponível, produz efeitos positivos, mas que é imprescindível que seja potencializada, enriquecida. Ainda assim, destacam-na como muito válida no ambiente de trabalho:

Mira Schendel: Acaba perpassando o trabalho da gente de alguma maneira. Mas é a formação docente como um todo, no meu momento de diálogo com o colega, meu momento individual, isso que tem mais. Como esse momento da escola está enfraquecido, empobrecido, poderia atingir a gente de uma maneira muito mais rica, mas, com certeza atinge a gente de alguma forma, troca, traz dúvidas, enriquece, levanta mais questionamento, mas, não tem sido suficiente. As colegas vão concordar comigo, a gente tem conversado sobre esse assunto. Se já tem um tempo reservado pra isso, que fosse enriquecido de fato né! Que tivesse um calendário pra isso, onde a escola pudesse se articular melhor (MIRA SCHENDEL, 2016).

Leda Catunda: [...] eu acho que é uma coisa que a instituição peca, não propiciar no momento de trabalho, eu sei que existe uma pressão da sociedade, onde que o pai vai deixar a criança entendeu? Imagina que, por exemplo, fosse a semana inteira de formação. Eu não saberia onde deixar o meu filho, então não é coisa [...]. Eu acho que a solução pra isso seria de alguma forma, ter outros, ter uma equipe de arte, educação física para oficinas, oficinheiros e auxiliares para promover esse movimento bonito, entendeu? Embora você pode ter certeza que aí os pais... Eu não vou confiar não, eu confio na Tia”... entendeu? Quando não é a professora: ‘Ué a professora dele não veio hoje não? Não. Ela tá doente. ‘Quem é que vai ficar?’ (LEDA CATUNDA, entrevista realizada em 2016)

Rosana Paulino: Eu acho que é mais válida no ambiente no trabalho; eu acho da experiência que eu tive, pra mim, foi mais válido aqui. Porque nós tivemos uma formação no centro de formação [...] juntando com outra escola, e foi à noite, você tá cansado, você não consegue prestar muito atenção no que tá sendo falado, porque o professor... desgaste mental, não é físico, você trabalhou o dia inteiro. A mim não acrescentou muito aquela formação... não teve àquela coisa que chamou atenção. Por outro lado a gente quer aprimorar... É o tempo, é o cansaço, e aquela coisa, eu falo por mim, eu já tô concursada [...] (ROSANA PAULINO, entrevista realizada em 2016).

As professoras concordam com a formação continuada em serviço no CMEI — ambiente onde a formação é apontada com mais força transformadora —, porém consideram relevante o tempo para sistematização dos debates, com maior continuidade, com rotinas de formação, com calendários formativos mais amplos e, quando interinstitucional, é importante que seja em serviço. Os movimentos criticados e propostos não se tratam do descumprimento do número de dias letivos ou da carga horária das crianças no CMEI, mas da criação de condições institucionais para a efetivação da formação continuada com intuito de qualificar o

trabalho do professor, e isso não deve ser feito sem diálogo com a comunidade, conforme apontou uma das professoras citadas, pois, como o trabalho no CMEI diz respeito à relação com crianças muito pequenas, o vínculo dos familiares com os professores precisam ser considerados e postos em evidência nessas proposições.

Gomes (2013) compõe a ideia de formação de professores de crianças pequenas integrando a maior qualificação do trabalho, a profissionalização e a garantia do direito dos sujeitos que produzem a educação a educação infantil. A autora enfatiza que:

A formação de professores ocorre em contextos específicos e em condições determinadas. Pensar a educação de crianças pequenas envolve não só considerar a travessia dos profissionais de creches para a área da educação e o processo de profissionalização docente levado a efeito pelas instituições formadoras sem descaracterizar as histórias, as experiências até então existentes de educação e cuidados, mas também buscar a superação de assistencialismos e objetivar a garantia dos direitos da infância, assim como dos educadores (GOMES, 2013, p.42).

Aponta-se então, uma sistematização de formação continuada para educação infantil dialogada entre profissionais, familiares e sistema de ensino, porque a educação e o trabalho do professor dizem respeito ao coletivo escolar e social, e a formação desses profissionais compõe tal questão. Côco (2010), acerca da integração dos profissionais como valorização da docência na educação infantil, em direção à melhoria do ensino e ao progresso social e cultural, destacou que:

Nesse jogo se evidenciam exigências de trabalho qualificado conforme as diferentes/novas necessidades que se apresentam, de articulações com outros profissionais, de acompanhamento e de registro da atuação permitindo a visibilidade e divulgação do trabalho, de continuidade da formação e de participação ativa na comunidade educativa, atuando na gestão coletiva do trabalho pedagógico. Junto com as exigências, se delineiam, dentre outros, desafios vinculados as condições de trabalho, de formação, de reconhecimento, remuneração e progressão na carreira. Essa complexidade vem se apresentando, no cenário do trabalho docente na Educação Infantil, vinculada às especificidades dessa etapa da educação e à luta por garantir a Educação Infantil como um direito para todas as crianças, no bojo das transformações no conceito de infância e dos processos de institucionalização da infância (CÔCO, p. 4, 2010).

Isso implica assumir a formação continuada como movimento de transformação do contexto educacional, num processo composto pela integração do espaço formativo ao contexto educacional, pela integração dos sujeitos que compõem a educação infantil – trabalhadores do CMEI e outros vinculados ao espaço educativo (família ou outra instituição) –, que diz respeito à produção coletiva do trabalho, à participação

ativa na comunidade educativa. Esses elementos não passam ao largo da valorização do trabalho docente como reconhecimento dos direitos das crianças a uma educação de qualidade.

Nóvoa (2002) destacou que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura do aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola” (p. 60). Desse modo, temos a formação continuada fincada no movimento da profissão. A maneira como ela se compõe é sinal de como se processa a profissionalidade. Isso causa efeito sobre o estímulo ao professor para interagir com a formação continuada sistematizada. A respeito do estímulo à formação continuada, a professora Tarsila do Amaral explicitou:

[...] pelo sistema não me sinto estimulada. Posso dizer pra você que nesse momento eu estou me sentindo estimulada por esse movimento que está acontecendo na escola que não é sempre que é assim [...]. As escolas que eu passei geralmente acontece dessa forma, depois da entrega das crianças, no finalzinho do horário... correndo para ir para casa, outra escola... se lê um texto rápido, ou um resumo do texto, e pronto, é aquilo ali que é a formação... isso desestimula. [...] então a partir do momento que a gente não tem esse tempo, o que é que tá mostrando, que não é importante para o nosso trabalho essas formações, insuficientes por falta de tempo (TARSILA DO AMARAL, entrevista realizada em 2016).

O comentário da professora destaca a grande jornada de trabalho que a coloca em movimento intenso para cumprir a sua carga horária, impactando diretamente na sua interação com a formação proposta ao final do turno. Por isso, a formação deve acontecer sustentada numa coerente reciprocidade entre rede de ensino, CMEI, professores e comunidade escolar.

A fala da professora traz à reflexão a necessidade que o professor na educação básica tem de duplicar a jornada de trabalho devido aos salários insuficientes. A insatisfação da professora vai ao encontro do percentual de insatisfação com os salários recebidos pelos docentes, apresentado pelo *Survey* (2010), no qual se constatou que 80% dos entrevistados assim se disseram “[...] porque se trata de uma remuneração injusta a sua dedicação ao trabalho e para a manutenção digna de vida” (FERREIRA, VENTORIM E CÔCO, p. 32, 2012). Acrescentamos ao debate, os profissionais que atuam em dias diferentes da semana, em outras unidades de ensino, o tempo para o deslocamento e, com isso, o tempo para necessidades

básicas como, por exemplo, almoçar. Isso se reflete, diretamente, no tempo livre para desenvolver os seus estudos (FREITAS, 2012). Ferreira, Ventrone e Côco (2012), ao analisarem os dados do estado do Espírito Santo do *Survey* (2010), destacaram que:

[...] 70% dos entrevistados indicam não ter a ampliação da jornada de trabalho e 30% afirmam a ocorrência dessa ampliação.

A questão do deslocamento do trabalhador docente e o tempo gasto entre as instituições em que atua e a residência são elementos também importantes para a compreensão da atual condição docente no Espírito Santo. O deslocamento dos respondentes é feito predominantemente de ônibus (47%), seguido s de (27%) que utilizam veículo próprio e 17 que fazem o percurso a pé. [...] já sobre os tempos dedicados ao almoço, os dados são mais preocupantes. Aqueles que trabalham nos turnos matutino e vespertino 46% não tem tempo para o almoço [...] (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, p. 32-33, 2012).

Esses dados revelam que uma formação continuada ao final do turno para quem trabalha dois turnos acontece de forma aligeirada, misturando-se às preocupações com o deslocamento, com a satisfação das necessidades básicas e com o início da outra jornada. Do mesmo modo, quando a formação se dá no turno livre, inferimos que o profissional pode estar num significativo desgaste físico. Assim, realçamos que são imprescindíveis políticas de valorização dos trabalhadores em educação que contemplem a formação continuada, consolidando-a no espaço/tempo de trabalho e com maior qualidade. No bojo dessa qualificação está a garantia de condições materiais (integração de redes de ensino, reorganização dos espaços tempos escolares, transporte, melhoria salarial etc.) para que os trabalhadores se formem.

A outra questão colocada é a diferença entre as especialidades dos professores que atuam nessa etapa educacional. Junta-se a isso, a importância de se pensar a formação sem priorizar etapas da educação infantil. Essa constatação enfraquece o diálogo entre os saberes e as áreas do conhecimento, refletindo nas relações dos sujeitos no ambiente educacional. A esse respeito, os professores afirmaram:

Chico da Silva: Pois é. Até a gente foi na formação de educação física que foi voltada para o ensino fundamental. Eu até vou porque eu trabalho com ensino fundamental, eu acho importante, mas, não para cá. Eu tenho que fazer a ponte, e fora isso é uma temática que eu não concordei. Eles querem trabalhar esportes olímpicos e valores. A ideia é assim, eles falaram que os valores já trabalhados, já são trabalhados no dia-a-dia como currículo oculto. Aí eles querem que os valores sejam os objetivos, ao invés de ser a cultura corporal. Teve uma época que a educação física era a

psicomotricidade, todos os profissionais mandavam na educação física. O corporal era secundário. Se a gente voltar pra isso, vai falar assim, então a educação física trabalha valor, entendeu? Eu tenho medo disso (CHICO DA SILVA, entrevista realizada em 2016).

Juca: Vocês são convocados para o centro de formação? Como é que você vê isso?

Beatriz Milhazes: Essas formações que vão para o centro de formação, algumas eu até gosto, mas, outras não vão muito bem não.

Juca: Você não gosta? Por quê?

Beatriz Milhazes: Me vem professor de educação física dar formação de artes... de educação física!

Juca: Como é que você pensa essa organização da formação continuada pela Secretaria de Educação? Você acha que ela contempla? Acha que ela dá conta?

Beatriz Milhazes: Não dá conta. Outra coisa, o pessoal do CMEI não tem direito de fazer formação, porque a gente não tem um dia para planejamento, entendeu? A gente tem que ir pagando para poder ter direito de ir lá fazer formação (BEATRIZ MILHAZES, entrevista realizada em 2016).

As narrativas dos professores remetem ao conflito entre as especialidades presentes na educação infantil e, ainda, à própria diferença entre educação infantil e ensino fundamental. De acordo com eles, as formações promovidas pela Secretaria de Educação fora do CMEI demonstram desconhecer as necessidades de áreas específicas atuando no espaço educativo, contemplando as concepções em questões específicas, de forma retrógrada, não ampliando os saberes. Apontam, também, que não existe uma organização na educação infantil para que os profissionais possam participar das formações em outros espaços, devido ao fato de o exercício da profissão se vincular à garantia do planejamento de outros professores na instituição de ensino.

As narrativas vão ao encontro do Parecer nº 18/2012 (CNE/CEB), reexame do Parecer nº 9/2012 (CNE/CEB), que discutiu a implantação da Lei nº 11.738/2008 que, por sua vez, instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Esse parecer define a valorização dos profissionais do magistério da educação básica e um elemento importante é a garantia de 1/3 da carga horária dos professores destinados ao planejamento, entendido como atividade extraclasse, destacando que o sistema de ensino tem autonomia para organizar esses tempos. Ao consolidar isso, o Parecer afirmou:

Evidentemente, não basta que a lei determine a composição da jornada do professor. Para que essa mudança cumpra plenamente o papel pedagógico

que dela se espera, deverá vir acompanhada de mudanças na escola, começando pela reorganização dos tempos e espaços escolares, interação entre disciplinas e outras medidas que serão determinadas pelas políticas educacionais e pelo projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, gerido democraticamente por meio do conselho de escola. Assim, a definição de uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente está diretamente relacionada à valorização do magistério e à qualidade do ensino, uma vez que o tempo fora da sala de aula para outras atividades interfere positivamente na qualidade das aulas e no desempenho do professor. As discussões mais recentes reforçam o disposto na LDB sobre a necessidade da jornada de trabalho docente ser composta por um percentual de horas destinadas às atividades de preparação de aula, elaboração e correção de provas e trabalhos, atendimento aos pais, formação continuada no próprio local de trabalho, desenvolvimento de trabalho pedagógico coletivo na escola, dentre outras atividades inerentes ao trabalho docente (PARECER CNE/CEB nº 18/2012, p. 26).

É possível uma composição dos espaços/tempos no CMEI rumo ao atendimento de uma formação mais sólida que, de fato, dinamize a saída dos profissionais da escola para irem a outras unidades de ensino ou a outros espaços formativos que pressuponham a coletividade na formação, valorizando a experiência dos professores e sua atuação nas instituições de ensino. No entanto, é preciso protagonismo para provocar essas mudanças no espaço educativo.

Confirmamos que as narrativas apresentadas reiteram a assertiva que tem, na produção da docência no acontecimento da profissão, propostas de formação continuada que, quando sistematizadas, levem em conta os acontecimentos narrados pelos educadores. Nessa direção, apropriarmo-nos do pensamento de Benjamin (2013 e), no que tange ao caráter e ao destino voltado a uma pessoa, e o direcionamos para pensar o acontecimento da docência na educação infantil. Segundo o autor, caráter e destino devem ser tratados num plano que considere o agir do sujeito e o contexto que o caracteriza como uma forma qualquer. A definição dos sujeitos não deve acontecer apenas pela observação dos sinais aparentes ou numa relação de causa e efeito, internalidade e externalidade, pois ambos se entrelaçam, porque os dois se produzem no acontecimento, no agir. Benjamin (2013 e) o chama de “indivíduo ativo”.

Podemos, então, pela fala dos professores e pelas análises textuais que tanto consideram o contexto profissional em todas as categorias analisadas por nós, afirmar que existe uma relação de simbiose entre a formação continuada, a transformação do CMEI pela formação continuada, a transformação e produção da

profissionalidade (pessoa/professor), não como causa e efeito, mas como elementos integrados e integradores que devem ser analisados para que a formação continuada de professores na educação infantil se constitua como um profícuo meio de mudanças significativas nessa etapa da educação básica.

Benjamin (2012a) reconhece a importância da coletividade nas narrativas porque “[...] o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas às experiências dos ouvintes” (BENJAMIN, 2012 a, p. 217). Dessa forma, as narrativas se compõem na coletividade e para a coletividade. A respeito disso, podemos dizer que a docência na educação infantil é um meio para produzir narrativas e a formação continuada, o canal por onde se integram as narrativas à profissão, produzindo a profissionalidade. Souza (2011), ao tomar as histórias de vida no percurso formativo, ratifica que:

Vida, profissão e narrativa estão entrecruzadas com relações territoriais e de poder, na medida em que remetem o sujeito a viver sua singularidade, enquanto ator e autor, investindo em sua interioridade e conhecimento de si e estimulando questionamentos sobre suas identidades, reveladas nas escritas do eu. Nesse cenário, trajetórias de vida e fragmentos biográficos articulam-se através de ações coletivas, aprendizagem informal e experiências sociais como constitutivas das culturas, identidades, subjetividades e diversidades dos sujeitos em seus territórios de vida-formação (SOUZA, p.213, 2011).

O cenário exposto pelo autor destaca as relações sociais nas quais o sujeito se produz e é produzido. É o fazer-se na alteridade e no altruísmo. É um fazer-se com o outro, como um narrador que faz a sua experiência e incorpora a experiência do outro. A formação continuada pode produzir a liga entre profissão e profissionalidade, distanciando os movimentos formativos da racionalidade técnica-instrumental. Esse mesmo autor acrescenta que:

Os modos de escrever a vida revestem-se de vinculações estabelecidas cotidianamente com as itinerâncias dos sujeitos em suas relações sociais e institucionais. Articuladas aos processos históricos e socioculturais, as narrativas profissionais e pessoais revelam os modos como ocupamos os espaços e como nos relacionamos com o trabalho e com as produções concernentes à arte ou ao ofício de educar (SOUZA, p. 215, 2011).

Afirmamos, enfaticamente, que é pelo processo coletivo no CMEI, na convivência com outros sujeitos e ideias, no momento do sentar e discutir com o outro, no enfrentamento dos desafios profissionais cotidianos, na relação com a família das

crianças e nas práticas pedagógicas que as narrativas são produzidas. Esses indícios de que a coletividade é produzida nesse espaço aparecem como elementos transformadores. Ao serem questionados a respeito da importância da coletividade no CMEI como elemento transformador, os educadores destacaram:

Nina Simoni: [...] talvez nas formações que é aquele momento da formação que acontece aquele momento de partilha.

Você acaba socializando mais com o pedagogo. Isso foi se formando. Aprendi com minha parceira (colega de trabalho de outro CMEI) rsrsrs... que isso aí... é... E aí a gente começa a ter essa autonomia e autoridade de falar, 'não... é assim, é assim...de argumentar...porque, pedagogicamente, a... Essa criança vai ter um desenvolvimento maior se você deixar ela trabalhar livremente'; não se você ficar ali o tempo todo também segurando...igual outra coisa, a questão do trabalho da criança, o legal é que a criança faça um trabalho bonito? Nessa faixa etária não tem trabalho bonito, porque... pra criança dessa faixa etária, não adianta que não vai ser bonito, se for bonito não foi a criança quem fez... então, tudo isso é o desafio que você tem que trabalhar e saber argumentar pro pai pra ele ...porque tem uma tendência de você.

Quando a formação leva à coletividade? Eu acho que só quando é exposto. Porque eu acho que quando é uma coisa que fica na sala, muitas vezes não né... (NINA SIMONI, entrevista realizada em 2016).

Adriana Varejão: Sim, com certeza. Eu acho que o papel do outro é muito importante, não é bom estar só. Então tudo o que a gente consegue compartilhar, até porque as demandas são muitas, as alternativas que são propostas aqui pra enriquecer, facilitar. Eu acho e gosto dessa coisa (ADRIANA VAREJÃO, entrevista realizada em, 2016).

Mira Schendel: Cada ano é diferente... tem ano que você se apaixona pelo colega...e tem ano...você vira amigo íntimo...e tem ano que é colega de trabalho...[...]

Não é dá escola é do sistema. Acho que o momento coletivo tem que ser mais potencializado... mais frequente [...].

[...] é claro que ele não é suficiente né! É um movimento que a agente tem que fazer isoladamente, individualmente, mas, também é necessário fazer no coletivo até pra você partilhar o que você tem aprendido, compartilhar as suas ideias, suas perspectivas (MIRA SCHENDEL, entrevista realizada em 2016).

Anita Malfatti: [...] é mais forte com certeza, se você se aborrece... tem tanta atividade... dar isso aqui agora...e a pessoa dá o retorno... O espaço de trabalho contribui enquanto corpo docente... enquanto prática institucional, acho que sim..., mas eu acho que é um pouco pessoal...cada pessoa tem a sua personalidade, tem gente que não gosta de ser invasivo...tem gente que você participa da vida...tem gente que tem uma prática que não muda de jeito nenhum. Tem gente que é mais aberta, flexível...; acho que depende mesmo... eu acho que depende muito da gestão...; acho que acaba mesmo a gente ficando mantendo só os seus pares em sala de aula...não tem como... é lógico que a gente às vezes faz uma troca [...]. O ano passado que eu estava aqui à tarde isso era muito mais forte, com o grupo da tarde... essa questão de um ajudar o outro... é tanto que a gente produzia os cartazes juntos... é... coletivamente...todas as turmas...e aí chegou ao final do ano... final do ano não... no decorrer do ano inteiro...; igual, por exemplo, a professora que era o meu par... a gente... a gente assim... trabalhava bem, mas a gente não tinha afinidade como eu

tenho com Tarsila do Amaral (outra professora do grupo V)... e olha que a outra professora veio comigo da outra escola...a gente já havia trabalhado juntas...e assim, a gente não teve... é tanto que por mais que a gente fosse embora todo dia juntas, pegasse o ônibus juntas, não sei o quê... porque ela também é de Vila Velha... é... eu tinha pouca afinidade com ela em vista do que eu tenho com Tarsila... então eu acho que hoje a minha produção com a ela, de certa forma é melhor, mais completa. Hoje em dia eu me encontro mais com os outros grupos [...] (ANITA MALFATTI, entrevista realizada em 2016).

Tarsila do Amaral: Eu penso que sim, Juca, porque tudo aquilo que a gente vivencia aqui, que a gente discute, eu falo da Anita Malfatti porque a gente tá mais próxima né...então assim, a gente discute muito... e ela ... eu passo pra ela as coisas que eu vivencio...tudo o que ela traz de novidade, eu fico refletindo em cima daqui e aquilo até mudar a minha forma de pensar. Como por exemplo, eu nunca tinha passado pelo grupo 5. Aí eu falei... fazer o quê? Vou encarar. Eu fiquei muito apreensiva..., meu Deus e agora? Mas, ao mesmo tempo eu não tinha medo de desafio...eu acho que é crescimento, e eu tinha vontade de passar pelos grupos maiores para aprender mesmo. Então, a Anita Malfatti tem me ajudado muito nesse sentido, as coisas que ela traz a gente conversa. Eu conversando com ela, às vezes uma dificuldade que eu tenho com um menino, pra que o menino se desenvolva melhor; ela me traz sugestões, ideias, e isso eu levo pra minha vida também... aí eu vou refletir, eu às vezes vou pesquisar (TARSILA DO AMARAL, entrevista realizada em 2016).

A necessidade do tempo/espço para a produção institucionalizada de narrativas acerca da profissionalidade ganha força quando a professora narra que acaba se socializando mais com a pedagoga. A educadora aponta a importância de se trabalhar com alguém e com esse alguém poder partilhar as ideias. Isso faz com que a mudança aconteça em direção às atitudes profissionais, em relação às crianças e seus familiares e, até, em relação à postura profissional, desenvolvida com maior segurança de si.

No entanto, não é possível pensar o movimento da coletividade como algo que acontece da mesma forma para todos, pois depende dos grupos que se formam no CMEI, dos indivíduos que os compõem, visto que, ao longo do tempo, os grupos mudam as relações, os laços, lançam-se a novos desafios na construção da coletividade. A produção da coletividade oscila entre questões pessoais (identificação com o outro, contextos individuais) e questões institucionais (condições para que esse movimento se dê). Sobre as condições institucionais, aponta-se, com destaque, a atuação do gestor como mediador da produção da coletividade.

Apesar dos sujeitos reconhecerem a existência de processos coletivos de formação continuada no trabalho do CMEI, assinalam desafios que ultrapassam a instituição. São desafios ontológicos. Eles ressaltam que:

Camille Claudel: Eu acho legal sim, eu gosto [...], mas, eu vou dizer pra você... eu sinto que tem alguns colegas que tem algumas dificuldades; tá... é muito fácil falar que gosta! (CAMILLE CLAUDEL, entrevista realizada em 2016).

Adriana Varejão: Eu acho que ainda é muito frágil... frágil, assim [...], ainda está muito preso ao seu conceito de grupo (**referindo-se à sala de aula**). Às vezes não consegue ampliar esse contato maior com os outros grupos de modo geral... eu acho assim, que acontece, mas eu acho que poderia ampliar um pouco mais... (ADRIANA VAREJÃO, entrevista realizada em 2016, grifo nosso).

Pesquisador: Você considera que essa formação que nós temos é coletiva ou individual?

Chico da Silva: Individual... individual...

Juca: E você acha que isso pode ser fragilidade, pode ser força... O que você pensa disso? Por ser mais individual você acha que isso oferece mais fragilidade ou mais força?

Chico da Silva: Eu nunca trabalhei de forma coletiva, mas eu acho que melhoraria (CHICO DA SILVA, entrevista realizada em 2016).

Por outro lado, uma força resistente à coletividade por conta das demandas pessoais não inviabiliza propostas que dinamizem esse processo no espaço de trabalho, que pode, outrossim, ser ampliado pela mudança de concepção de educação infantil que, pelas narrativas que se centram em agrupamentos para além da organização do espaço/tempo do CMEI, contribui para o estímulo ao trabalho solitário do professor com as crianças, tal como é estabelecida a noção dos grupos onde cada professor atua, determinados pela idade da criança.

6.2 TECITURAS COLABORATIVAS COMO COMPOSIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Pensar propostas de formação continuada de professores na educação infantil é produzir abertura à composição do CMEI em o foco esteja nas relações entre sujeitos, espaços/tempos, individualidades/institucionalidades, saberes do professor/saberes acadêmicos, cuidar/educar e profissionalidade/pessoalidade. Não é possível prevalecer a coletividade se o espaço do CMEI, como ambiente formativo, se funda em binômios que não contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade integrada ao todo da profissão do professor. A formação continuada que se sustenta na coletividade do CMEI está para o professor assim

como as ideologias estão para o trabalho historiográfico apresentado por Certeau (2015), quando indica que

[...] é impossível eliminar do trabalho historiográfico as ideologias que nele habitam. Porém, dando-lhes um lugar de um objeto, isolando-as das estruturas socioeconômicas, supondo, além disso, que as 'ideias' funcionem da mesma maneira que as estruturas, paralelamente e num outro nível, 'a história das ideias' não pode encontrar a inconsistente realidade na qual sonha descobrir uma coerência autônoma, senão através de uma forma de 'inconsciente'. O que ela manifesta é realmente o inconsciente dos historiadores, ou, mais exatamente do grupo ao qual pertence (CERTEAU, 2015, p. 17).

É cabível discutir o que se compreende por coletividade na educação infantil. Ora, não se busca habitar um conceito de coletividade apenas com elementos racionalizados, tempo/espaço próprio do CMEI. A análise das narrativas dos professores destacou como imprescindível perceber que a produção dessa coletividade deve atravessar o todo da instituição, a forma como se pensa a educação, como os sujeitos a praticam ao praticar a si mesmos nesse espaço.

A consideração dos professores de que, na formação pela coletividade, “cada pessoa tem a sua personalidade”, do “eu acho e gosto dessa coisa” — referindo-se à coletividade —, do “eu gosto”, do “eu falo da Anita Malfatti porque a gente ‘tá’ mais próxima”, demonstra diversas maneiras de perceber essa coletividade, de vivê-la, devendo serem assumidas ao ter o ambiente de trabalho como espaço formativo e pelas ações de formação mais pontuais que ali se dão. Não se trata da racionalização do processo formativo, mas de não tentar separar o que é o formativo do que não é, constituindo equivocadamente o que é próprio ou não à formação, àquilo que faz avançar ou permanecer no mesmo.

Encarar a formação como produção na coletividade é ultrapassá-la como meio de transformação das competências individuais, é formar-se em equipes pedagógicas e, ao fazê-lo, a instituição de ensino passa a ser “[...] o espaço da análise partilhada das práticas” (NÓVOA, 2013, p. 205). Assim, Nóvoa (2013, p. XX) defende “a criação de uma nova realidade organizacional no interior da qual estejam integrados os professores e os formadores de professores (universitários)” e afirma que para esse empreendimento ter sucesso “há duas condições imprescindíveis: a direcção unificada dos espaços da prática, da formação e da pesquisa; a aproximação dos estatutos profissionais dos professores e dos universitários (NÓVOA, 2013, p. XX).

O movimento coletivo de formação tem na educação infantil uma potência significativa na transformação da docência, mas esse movimento não é um processo instalado sistemicamente, o que parece trazer algumas fragilidades quando se conta com as formações continuadas oferecidas pela rede municipal em encontros fora do CMEI. Vejamos as narrativas:

Juca: Os processos de identidade e o coletivo desses processos têm uma relação, como você os veem?

Leirner: Tem uma fragilidade, é o que eu falo... aqui na escola, na sua formação aqui com o grupo a gente consegue se identificar mais...então assim, a nossa identidade aqui dentro é mais forte. Quando a gente vai lá para fora, a nossa identidade é podada

Juca: Parece que a formação é jogada somente para dentro da escola?

Leirner: Exatamente. Então assim, olha aqui você não pode dizer que está errado, ou que alguma coisa que a rede tá fazendo tá errada, tá tudo certo, bonito e maravilhoso. Tem alguma coisa que a gente possa melhorar? Algum caminho que a gente possa para fazer algo diferente? Não isso não existe. Então a gente vai para lá para quê, para ficar de boca fechada, para não poder dar a sua opinião?

Juca: Você acha que esta questão do coletivo é importante na formação continuada nos dois espaços?

Leirner: Seria importante sim, se a formação acontecesse realmente. Porque pra dizer que acontece formação, teve formação? Eu já participei de formação em Colatina em que ali o coletivo era forte, onde todo mundo contava as experiências, então isso enriquece. (LEIRNER, entrevista realizada em 2016).

Os destaques da professora reiteram a importância de a formação no ambiente do CMEI, contudo, é importante realçar que ela não é substitutiva das formações oferecidas em outros espaços. Segundo a professora, como movimento coletivo, no CMEI a formação continuada é mais forte do que na escola de ensino fundamental, etapa na qual atua como professora em outra rede de ensino.

Assim, conforme observado em outras falas, é importante potencializar a formação em serviço em outros espaços formativos, perpassando as necessidades dos professores, compondo um projeto maior de formação, rompendo com a ideia de que a formação no CMEI se concretiza apenas no espaço físico da instituição. A importância dada à formação que considera a unidade de ensino como *lócus* privilegiado foi largamente demonstrada pelos textos analisados no capítulo IV que, porém, não desconsideraram outros ambientes para potencializar a formação dos profissionais.

Os textos analisados no capítulo IV também pautaram a necessidade da coletividade na formação continuada de professores e, ainda, que essa coletividade foi buscada pela formação presencial e na modalidade EaD, facilitada pelas TIC. Coletividade essa que se apresentou entre os sujeitos participantes da formação continuada, entre instituições acadêmicas e escolas básicas, elementos bastante evidenciados em quatro categorias analíticas, o que nos sensibiliza a pensar que existem múltiplas formas de conceber o coletivo na formação, e mais, com várias formas de mediação.

A importância da coletivização dos processos formativos foi evidenciada pela oficina reflexiva⁷² pela qual foi discutido e deliberado o projeto pedagógico de trabalho do ano de 2016. Foi também o momento em que provocamos os profissionais do CMEI a desenvolverem ações pedagógicas que atendessem, ao mesmo tempo, uma integralidade de conteúdos, contextos, necessidades das crianças e necessidades profissionais dos professores. No processo, todos os professores deliberaram em grupos menores e reformularam propostas em plenária, fazendo imbricamentos para alcançarem objetivos básicos comuns.

Podemos afirmar que pelas dinâmicas coletivas constituídas no CMEI percebemos um “tecido profissional enriquecido” e contribuímos, por meio da pesquisa-formação, com a sua intensidade, pois os professores puderam ampliar a produção de conhecimento ao passo que foram instigados a conectarem saberes científicos a procedimentos pedagógicos, interagindo com as ideias e ações dos pares, dinamizando a produção coletiva. Para isso, foi fundamental ouvir os educadores, suas perspectivas de profissionalidade na educação infantil, seus desejos, seus apontamentos em relação à formação continuada e tantas outras questões que dizem respeito ao magistério.

6.3 A OPÇÃO DOS PROFISSIONAIS PELA CARREIRA NO MAGISTÉRIO

Foi-nos possível observar que a entrada dos professores na licenciatura em pedagogia contou com múltiplos sentidos que variam entre a necessidade de um curso superior para se colocar no mercado de trabalho, a ideia de contribuir com

⁷² Oficina reflexiva realizada em março de 2016.

maiores ganhos financeiros, a relação com a historicidade da família e com a vida escolar. A maioria destacou algumas relações positivas com professores na sua vida estudantil. Entretanto, alguns sujeitos apontaram uma pressão negativa dos próprios familiares no que tange à escolha, em especial por não notarem na profissão um status social. Para a maioria dos professores, a licenciatura e/ou magistério foram as primeiras opções de formação inicial, ainda que demonstrem experiências de trabalhos em distintas empresas de naturezas públicas ou privadas chegando, por vezes, a escolherem a pedagogia pelo fato de trabalharem em empresas privadas que possuíam setor pedagógico.

Para alguns, em especial, para os professores de menores idades, a escolha pelo curso tratou-se de uma experimentação acadêmica, da qual acabaram gostando e, por isso, concluindo-o. Para outros, a chegada na formação pedagógica foi por conta de uma identificação com a licenciatura, visto que esses sujeitos passaram por outros cursos superiores e, ao abandoná-los, foram para a pedagogia. Apenas duas professoras situaram a escolha do seu curso consoante com as questões financeiras. Uma apontou o curso como possibilidade de ganhos financeiros mais promissores e a outra apontou que a escolha pela pedagogia se deu, dentre outros fatores, por ser um curso financeiramente acessível, conforme pode ser observado no diálogo:

Juca: E você teve alguém que a auxiliou na sua entrada para magistério?

Leirner: Minha irmã era professora, eu via e eu gostava.

Juca: Você já atuava né, no magistério quando você se tornou...

Leirner: Já, é...

Juca: Isso induziu a você ir para a pedagogia né, sua formação inicial superior?

Leirner: Vamos dizer que assim, porque só vai para a pedagogia, quem é das classes menos favorecidas. Pelo valor da faculdade também. Se eu tivesse dinheiro eu teria feito medicina e não pedagogia. Então o valor que eles cobram hoje para a pedagogia dá oportunidade para quem não consegue pagar, a maioria das pessoas. Tanto é que a gente fala: 'Quem serão os professores de amanhã? Os serventes das escolas'. Porque é o que eles conseguem pagar. Converso com muito professores, já tem muitos que estão fazendo outra faculdade para cair fora. Ai chegar um tempo que quem ficará serão eles, que ganham um salário mínimo e acham que ganhamos muito.

Juca: Na época que você fez pedagogia, você tinha essa impressão?

Leirner: Sim... já ...já..., mas não sabia que ficaria tão ruim como está hoje... e só tende a piorar. Tinha de fazer... eu iria fazer porque não tinha condição de fazer outro curso (LEIRNER, entrevista realizada em 2016).

A professora se refere à precarização da área educacional, ressaltando que o curso é muito aberto por ser um curso superior que, quando feito em instituições privadas, é um curso “barato”. A professora referiu-se aos colegas de outras categorias no intuito de dizer que o curso não é rigoroso o suficiente para sua complexidade e para que tenha o reconhecimento social que ele merece. Isso faz com que o curso seja escolhido por ser a única condição viável diante da dificuldade financeira, fazendo com que aqueles que optam por ele não tenham, de fato, o necessário comprometimento. Apesar de a condição financeira não ter sido citada como o motivo de escolha do curso, percebemos que a maioria dos entrevistados vêm de famílias simples e de baixa renda, portanto, a entrada para o magistério veio a somar nesse campo.

A marca de uma relação da vida estudantil é bastante significativa, aparecendo em distintas etapas da vida dos sujeitos, afetando-os não somente na escolha do curso superior, mas, também, no exercício da profissão. Ao serem questionados acerca de uma indução aos estudos acadêmicos em licenciatura e ao exercício da profissão, alguns destacaram que foram os primeiros entre os familiares a ingressarem nessa etapa educacional, e contam, trazendo à memória, momentos da infância e lembranças de professores e ações no seu percurso escolar. Assim, destacamos alguns apontamentos:

Nina Simoni: Desde criança já brincava de escolinha [...] me apaixonei pelo magistério... (NINA SIMONI, entrevista realizada em 2016).

Anita Malfatti: [...] quando eu já estava na Universidade, a professora pediu pra eu fazer um memorial... aí, neste memorial foi como eu me tornei professora...foi exatamente sobre isso que eu quis falar... e aí eu fui descobrindo no memorial que era uma coisa que já ‘tava’ assim... dentro de mim, desde pirralha, que desde o ‘prezinho’ eu me lembro de todas as minhas brincadeiras serem voltadas pra eu dando aula... era sempre eu dando aula... eu falava assim, ou eu quero desenhar casas, que depois de grande fui descobrir que era arquitetura... ou eu quero ser professora porque eu adorava colocar as bonecas e ir dando aulas pra elas...e aí eu fui vendo que isso era uma coisa assim... desde criança mesmo... e aí eu fui crescendo e com 14 anos eu comecei a dar aulas para criança na igreja... aí eu falei... é isso mesmo que eu quero... aí fui esperando... aí comecei a pesquisar... porque... assim... no meu contexto familiar... ah... ninguém da minha família, dos meus familiares era formado em alguma coisa, então assim, eu não tinha esse contato pra dizer [...] (ANITA MALFATTI, entrevista realizada em 2016).

Rosana Paulino: Eu sempre tive dificuldades para me encontrar na profissão que eu queria atuar, tanto é que eu fiz programações de computadores, fiz técnico em edificações, e nada [...] nada me encantava os olhos, então como eu ‘tava’ muito em dúvidas, eu sabia que estava querendo fazer faculdade, não sabia do quê. Aí eu falei: ‘vamos no curso

que tem menos faculdade por vaga, que aí eu entro e me descubro lá dentro [...]'. Fiz. Aí, no primeiro ano da faculdade o que aconteceu? Eu tive que fazer um seminário de educação sobre educação especial. Na aula da professora mais ferrenha da faculdade, era sobre educação especial. Ela falou: 'Vocês podem fazer o que quiserem. Podem fazer teatro, pode ser uma música, mas, vão ter que falar de educação especial'. Na época, em 2002, quem estava no auge era o Ratinho, ele era novidade na televisão. A gente falou: 'Por que a gente não faz um teatro, sobre uma pessoa que foi ao ratinho procurando os direitos sobre o filho, educação especial?' Então, eu fiz o Ratinho na época, e assim..., foi muito legal, porque as pessoas gostaram; e no meu primeiro ano, eu fui convidada a dar um minicurso na semana da pedagogia lá da faculdade com essa proposta sobre o programa do Ratinho explicando sobre a educação especial. Eu fiquei encantada [...]. Eu sou completamente palhaça, eu gosto disso, então eu achei o máximo poder usar o bom humor para ensino. Então, assim, é isso que eu quero ensinar, usando o bom humor. Aí eu acabei indo pra EJA. A minha formação principal na faculdade, as minhas duas bolsas de iniciação científica foram na EJA, porque eu achava o máximo usar isso pra chamar a atenção pra ensinar alguma coisa. Então foi aí que eu realmente me encontrei na pedagogia [...]. Foi aí que eu me encontrei na educação, eu falei não... é pedagogia mesmo que eu quero fazer [...] porque, imagina uma pessoa no primeiro ano ser convidada para apresentar na semana da pedagogia, e o nosso grupo foi, achei muito legal... fui lá toda boba, vestida de Ratinho, achei o máximo (ROSANA PAULINO, entrevista realizada em 2016).

A importância de experiências significativas no percurso escolar, em qualquer etapa educacional, marca as escolhas que se desdobraram no exercício do magistério desses profissionais da educação infantil. Uns buscaram na infância a gênese do desejo pela profissão, outros ao praticar a vida acadêmica e/ou ao associarem infância e/ou vida acadêmica e/ou vida profissional fora do magistério. O fato é que os sentidos sociais desses sujeitos os conduziram à sua profissão e às suas profissionalidades. As escolhas pela licenciatura têm uma forte ligação com a personalidade, com as memórias, com o gosto, com os desejos, com a reação do outro frente às ações dos sujeitos nos seus processos formativos.

Assim, pensar processos formativos que levem em conta essas questões é promover meios para que os professores tragam à superfície espaços/tempos de formação capazes de estimularem os seus processos como um reencontro consigo mesmos e com as histórias dos outros.

6.4 O OLHAR DOS PROFESSORES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

As formas pelas quais os educadores produzem a formação continuada são diversas. Os dados do Censo escolar (2016) no CMEI revelaram que o grupo em

foco, mais de 90%, tem pós-graduação *lato sensu* e cursos de extensão feitos em instituições particulares. Soma-se a isso, à maioria apresenta certificação de formação continuada realizada no próprio CMEI anualmente. Esses dados nos levam a compreender que, de certa maneira, em comparação com a legislação da educação infantil em vigor, os profissionais estão capacitados além do mínimo exigido pela LDBEN nº 9394/96, na formação básica do educador.

As entrevistas não revelaram dados acerca da pós-graduação *lato sensu* ou dos cursos de extensão realizados pelos professores e as narrativas não fizeram nenhum destaque a esse respeito, dando-nos a impressão que os sujeitos consideram como formações os movimentos que estão por vir, produzindo uma cisão entre o histórico formativo e a formação esperada, ou uma espécie de aceitação de que a formação continuada se obtém apenas na rede municipal.

Acerca da formação inicial para o exercício da função, os sujeitos tinham cursado magistério de nível médio, apontado como muito potente para a sua finalidade. Apenas 02 entrevistados relataram ter tido essa formação antes da graduação em pedagogia. Uma professora, ao ser interpelada acerca da contribuição das formações certificadas (curso magistério de nível médio, graduação, pós-graduação *lato sensu*), relatou:

Camille Claudel: Posso ser sincera? Não. Quando eu já fazia o meu estágio... eu já tinha já a minha opinião... tudo bem... você faz uma graduação... é normal quem está te coordenando ali... ela vai te coordenar para você concluir as suas etapas... agora dizer que foi de grande valia... agora eu acho que o magistério sim... no magistério. A pedagogia não; e olha que eu fiz numa faculdade boa, uma faculdade de peso, realmente lá você estudava...

[...] tenho uma base lá (estado da Bahia) no magistério... se fosse depender só da pedagogia eu acho que não... deixa a desejar nesse sentido... eu fico um pouco triste falar isso, mas tenho que ser sincera... e olha que eu fui uma boa aluna, a minha nota mais baixa era 8,0 (CAMILLE CLAUDEL, entrevista realizada em 2016).

Juca: Então a sua transformação foi na sala de aula, juntando isso com o magistério?

Camille Claudel: Sim, mais na prática... porque eu acho que na faculdade é muito teoria... eu acho que até os professores... eu tive bons professores..., mas eles mesmos falavam que a própria graduação, em si, deixa a desejar... eu acho que se dependesse só da pedagogia eu não teria tanta coragem assim (CAMILLE CLAUDEL, entrevista realizada em 2016).

A fala dessa professora tece críticas à forma como foi composta a sua graduação. Ela enfatiza a pouca mudança profissional obtida ao cursar a pedagogia. A

professora aponta uma sobrecarga da graduação sobre a teoria, o que nos remete a pensar que a formação não deu conta de se afirmar como prática da teoria na graduação. Também é possível identificar que o ensino na graduação, ao se distanciar da prática (como se referiu a professora), desconsidera uma parte importante da cultura profissional dos professores e, mais forte ainda, é perceber que a narrativa apontou que os próprios formadores na graduação afirmavam que o curso deixava a desejar para a profissão.

A responsabilidade da formação ficou a cargo do magistério (curso normal) e do desenvolvimento da profissionalidade na sala de aula. Não compreendemos que a fala da professora é uma aversão à teoria como prática, apesar de produzir uma separação. Acreditamos, outrossim, que é um grito faz necessário pensar um currículo de formação com ações formativas capazes de propor a formação no âmbito da ação na sala de aula, do contexto da profissão, das práticas dos professores. É a formação a partir de dentro da escola, não um currículo feito apenas por especialistas.

Também questionamos o fato de a graduação dar conta da formação produzindo integração entre profissionalidade e pessoalidade, um currículo que potencializa o ser e o fazer profissional. Nesse sentido, os professores relataram que:

Adriana varejão: Eu acho que não. Porque dar conta é muito amplo, definindo bem, eu acho que não. Os conteúdos são específicos do que é profissional mesmo, não é do ser. Porque quando você chega aqui (referindo-se ao CMEI)... não tem como separar teoria e prática. Você, assim, vive situações que não imaginava, até por conta disso, você está num outro espaço, em outra vivência lá na universidade, no campo de estudo mesmo, de compreensão das coisas; e chega aqui você vivencia situações que acho que era meio difícil imaginar lá que você ia passar por isso aqui. [...] eu acho que deveria considerar, não sei se é fácil fazer isso. Hoje são muitos profissionais que não carregam isso do ser professor, acho que vai muito disso. Outras questões, a acessibilidade, o discurso, eu mesma, sou inicialmente o fruto de que foi para aquilo que achava que era um caminho mais fácil, ter a minha profissão. Eu acho que no magistério isso se reforça cada dia mais, ou seja, eu acho que seria importante se o curso conseguisse ampliar nesse sentido.

Juca: Na época em que você estudava, teve uma professora lá na frente relatando a experiência dela?

Adriana: Não.

Juca: Nesse sentido que você traz, dizendo assim, aqui na escola que é gerada essa consciência, então eu posso dizer que esse espaço de trabalho é onde acontecemos? Ele é um espaço que nos forma?

Adriana Varejão: Eu acho que é ele que nos forma (ADRIANA VAREJÃO, entrevista realizada em 2016).

Frida Kahlo: Não. Eu acho o curso de pedagogia muito falho nessa questão. É sempre para o outro. Você tem que se doar, você tem que ser o melhor, você tem que se doar sempre para o outro. Nunca pra nós mesmos, e isso é massacrante. Sabe, eu me sinto massacrada; assim, eu não sou Frida, mulher, com sentimentos, sou um robô que tem que servir aos outros, para o pai, para a mãe, para o pedagogo, você tem sempre que dar; e o sistema vem empurrando a gente como se a gente tivesse sendo encostado na parede, nunca pensando em mim; a universidade não pensou, os cursos de pós-graduação não pensaram. Sempre o foco é o aluno, eu não gosto dessa palavra, o centro, eu gosto muito é dos meios. Eu acho que começa lá no primeiro período de pedagogia a falha. Iguais aquelas correntinhas de dominó nunca param, vai caindo e nunca chega ao objetivo (FRIDA KAHLO, Entrevista realizada em 2016).

Regina Silveira: Suficiente nunca é, sempre tem falhas. Graças a Deus eu fiz aquela faculdade presencial, 4 anos, que ia de segunda à sexta. Às vezes tinha seminário, aulas dias de sábado; fiz uma faculdade bem feita. Porque eu sou assim, eu sou contra a faculdade a distância, eu não concordo, mas, assim, lógico que teve as falhas, mas, dentro do eu pude aprender na época foi boa. Atendeu. Eu tive professoras de gestão, professoras boas de psicologia, eu tive uma professora muito boa de filosofia, ela era muito esquerdista, inclusive, era aquele contraponto de debate 'pra' gente, porque tem aquele pessoal... eu era e sou de direita... a gente sempre entrava em discussão, mas era aquela coisa sadia. Eu mostrava a minha posição, ela mostrava a posição dela, e a gente ficava naquele embate...

Juca: Você acha que a graduação, ela lhe tornou professora ou ela foi um ponto inicial para a profissão ou você se torna professora cotidianamente? Como é que você essa relação?

Regina Silveira: Ninguém nasce professor ou sai da graduação professor. O cotidiano lhe torna professor, ou não; inclusive para a gente que sai da faculdade, quando a gente começa é uma insegurança, um pavor que a gente pensa assim, eu não vou conseguir. Porque os relatos são tão maravilhosos!

Juca: Pelas disciplinas curriculares da universidade, da faculdade... elas dão força a esses relatos, a essas vozes da prática da sala de aula?

Regina Silveira: Acho que não. Na faculdade acho que não (REGINA SILVEIRA, entrevista realizada em 2016).

As narrativas corroboraram a formação do professor focada no fazer profissional, num currículo que não contempla a existência profissional que parte do ambiente do trabalho. Há apontamentos que a formação produz uma cesura entre o ser e o fazer do professor, com relevos de abandono de si mesmo para se tornar educador. Cesura que se constrói desde a graduação até as relações no CMEI, e mais, que é alimentada pelo próprio sistema de ensino. Fica evidente que o ensino acadêmico na formação de professores deve se aproximar da cultura escolar. Ter bons professores na formação inicial não é suficiente para contribuir proficuamente com a formação dos educadores da educação infantil.

É importante contemplar a formação do ser em meio ao histórico da profissão. Os debates sobre conceitos na sala de aula são fundamentais, porém, precisam se sustentar na realidade da educação, e isso só é encontrado dentro da escola. Não se forma para ter uma profissão, forma-se para ser profissional. Isso vai de encontro a ideia de que os professores são recursos humanos, são produtores de recursos. A fala de que o professor não é um robô, que sua essencialidade não é servir, nos coloca em direção da assertiva de um professor como ser articulador e produtor de relações e saberes, e não podemos admitir que, ao buscar romper com a cultura adultocêntrica na educação infantil, esse sujeito seja lançado à periferia das relações pelos discursos acadêmicos ou pelas relações que se estabelecem entre as diversas categorias e setores do CMEI.

Devemos sim, centrar forças nas relações em que as diferenças são respeitadas, fazendo com que o espaço da educação infantil seja um ambiente de crescimento coletivo e individual, e não a despeito de sujeitos e grupos, pois isso causaria o que a professora Regina Silveira denomina de massacre ao professor, principalmente no CMEI, em que a relação com os diversos setores da sociedade e categorias da instituição de ensino são mais evidentes.

Vale ressaltar que as entrevistas revelaram uma forte discussão centrada na relação teoria e prática. Nesse mesmo viés, os textos analisados no capítulo IV também apontaram que esse debate foi bastante cunhado, pois se tratou de articular no processo formativo tal questão. Destacamos que encontramos um consenso entre os textos analisados e as narrativas dos professores, pois percebemos que, em ambos, o ambiente de trabalho se impõe como o espaço com a responsabilidade de materializar a relação da teoria com a prática. Ambos sinalizaram que a considerar o contexto profissional e a formação no ambiente de trabalho são fundamentais.

Para além de ser uma valorização do profissional em ação, avaliamos que se trata de uma impossibilidade compor um conceito simbiótico de teoria e prática na cultura educacional sem a ação desses sujeitos no CMEI. Nóvoa (2009) reforça que a transformação necessária da profissão passa pelas práticas, o estudo das ações pedagógicas concretas com referência no trabalho escolar. O mesmo autor destacou que pouco se fez no século XX para transformar a prática profissional em

conhecimento e, assim, a formação se alimentou mais de referências externas à educação. Desse modo, aponta que:

[...] a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter essa longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e formação.

Não se trata de adotar uma qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências antiintelectuais na formação de professores. Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber. É esta concepção que tem levado à intermináveis discussões entre 'republicanos' e 'pedagogos' habitual nas polémicas educativas em França [...].

Não. O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investigadas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 33).

De certa forma, ainda se busca romper com a tradição discursiva que separa a teoria da prática. Tradição que tem como função da educação a transmissão de conhecimentos. Em certo sentido, a fala da professora apontando que ela sente, que é mulher, e mãe, e que precisa ser pensada no processo, é uma proposição para trazer o discurso da formação para dentro da profissão, pois, nesse espaço, se produz e se articula o conhecimento praticando a própria vida, em interação com tantas outras e não a despeito delas. Essa professora fala do espaço como prática da profissão, onde acontece a profissionalidade. Certeau (2005), ao diferenciar o saber-fazer do saber-discursivo relata que um se faz necessário quando se chega ao limite do outro, portanto, trata-se de complementaridade. Assim, o saber-fazer não discursivo explorado pelo autor é

[...] essencialmente sem escritura (é o discurso do método que é ao mesmo tempo escritura e ciência), qual será o seu estatuto? É feito de operatividade múltiplas, mas selvagens. Essa proliferação não obedece a leis do discurso, mas obedece já a lei da produção, valor último da economia fisiocrata e depois capitalista. Ela contesta, portanto, à escritura científica e seu privilégio de organizar a produção. Ela irrita e estimula volta e meia os técnicos da linguagem. Pede uma conquista, não como de práticas desprezíveis, mas ao contrário de saberes 'engenhosos', 'complexos' e 'operativos' (CERTEAU, p. 137, 2005).

Esse saber-fazer selvagem, que compõe a profissionalidade, não se satisfaz com aquilo que é imposto de fora para dentro da profissão, por isso sua relação com os professores que ora dizem que o conhecimento acadêmico pela formação inicial não

basta, ora relatam que ele não contribui em nada. O mesmo autor destacou que na modernidade o saber foi separado do fazer, o saber foi separado de sua linguagem, o fazer. O saber foi passado aos operadores e o fazer às máquinas e à tecnologia. O autor avultou que:

[...] o saber-fazer se acha lentamente privado daquilo que o articulava objetivamente num *fazer*. Aos poucos essas técnicas lhe são tiradas para serem transformadas em máquinas, e então o saber-fazer parece retirar-se para um *saber* subjetivo, separado da linguagem de seus procedimentos (que agora lhe são devolvidos e impostos em máquinas produzidas por uma tecnologia) (CERTEAU, p. 141, 2005).

Os apontamentos das professoras destacam que a profissão de professor passa por uma separação entre o saber e o fazer, operada pela racionalidade técnica, bastante criticada pelas publicações que analisamos nos periódicos e que, todavia, vem encontrando resistência dos educadores que buscam produzir movimentos de formação continuada no CMEI, apesar do pouco tempo reservado para isso, persistentes em manter a simbiose entre o saber e o fazer.

Assim, as amizades que fluem, as mudanças pessoais de atitudes, as transformações das práticas pedagógicas que acontecem em contato com os pares e com as crianças, a sensibilização às mudanças sociais e na profissão, a capacidade de apontar possibilidades de se produzir formações continuadas mais proveitosas, são indícios de resistência desses profissionais aos ideais políticos e econômicos que visam esvaziar o magistério de sua profissionalidade.

Esse engrandecimento do senso prático pelas narrativas fortalece a ideia de que o professor se considera como narrador nato benjaminiano, em quem o senso prático é uma característica (BENJAMIN, 2012a). O movimento de resistência que tem a prática como elemento potente vem desde a década de 1990, trazendo ao centro do debate a importância de se considerar a experiência do professor no seu processo formativo. André (2010b) confirmou que, no Brasil, as pesquisas revelaram-se centradas nas representações sociais dos professores, deixando de se focarem com maior intensidade na didática, assim como o desdobramento desse fato, a atuação desse sujeito na sala de aula (a sua prática) foi evidenciada.

Essa situação, elencada pelas professoras e apontada por Benjamin (2012a), tem sido posta em relevo pelas publicações que destacam a importância de se

intensificar a relação da escola com a universidade, dos saberes escolares e saberes acadêmicos. As falas dos sujeitos que demonstram uma cisão entre teoria e prática, apontada por professores formados em licenciatura em faculdades e universidades, nos remetem a pensar uma separação entre ensino e pesquisa. É interessante observar que a faculdade, em sua composição, não tem uma responsabilidade institucional com a pesquisa, porém, mesmo aqueles profissionais que tiveram a sua formação pela universidade (quase metade dos 14 entrevistados⁰, que pela sua gênese têm compromisso com o ensino, pesquisa e extensão, perceberam essa dicotomia entre teoria e prática, que implica na cisão entre ensino e pesquisa.

Muito se fala da importância do protagonismo do professor na sua profissionalidade nos movimentos formativos, no valor do seu contexto de trabalho e de suas experiências, na formação pelas redes colaborativas de trabalho. No entanto, conforme confirmamos, as publicações pouco contemplaram esses sujeitos como coautores dos textos aceitos. Suas vozes aparecem nas análises de outro, do pesquisador acadêmico que foi o mediador. Isso pode ser mais uma das implicações dessa separação entre ensino e pesquisa, reflexo da separação entre teoria e prática, do saber e do fazer.

Também, essas questões se estabelecem quando os professores se sentem partícipes ativos das formações *in loco*, quando demonstram fazer escolhas do formato e das temáticas do movimento formativo instalado no CMEI. A esse respeito, eles comentaram que:

Leda Catunda: Sim, até porque isso aproxima as pessoas também. A partir do momento que você fala com propriedade o grupo começou a me respeitar mais. Ela não tá aí para ser um ser que tá em todo lugar e em lugar nenhum ao mesmo tempo, como eles veem às vezes o pedagogo, mas existe uma alma atrás disso, existe alguém que acredita nisso. Poxa, ela pode colaborar comigo, eu é que preciso usufruir disso, e não acha que... eu também sou a pedagoga... e trocar uma ideia, parar e ter uma humildade, então, nessa aproximação a pessoa chega para mim... qual livro você se baseou naquilo mesmo? Aquilo vai te aproximando e trazendo a elevação do pensamento, a construção dos sujeitos, do coletivo, entendeu?

Teve uma formação semana passada no vespertino às duras penas. [...] Eu tinha quatro horas, tá lá no cronograma, dei duas horas, mas foi uma coisa tão legal! Aquilo ali parece que eles me conheceram a partir da semana passada (**referindo-se à semana anterior ao ano da formação**). Toda vez que a gente faz uma formação que ela é assertiva, não uma formação só pra dizer, para cumprir, mas quando ela é uma coisa viva, a gente vê uma diferença.

Sempre partimos daquilo que é uma necessidade do grupo, ou às vezes àquilo que é imposto pela Sedu também. Eu procuro trazer para a realidade (LEDA CATUNDA, entrevista realizada em 2016, acréscimo nosso).

Rosana Paulino: Sim, eu penso que sim. Na formação, os estudos que a gente faz no decorrer do ano. O ano passado foram assuntos que nós julgamos pertinentes estudar, porque abarcou a realidade... foi a disciplina, foi a sexualidade.

[...] Eu acho que é mais válida no ambiente no trabalho. [...] eu acho da experiência que eu tive, pra mim, foi mais válido aqui. Porque nós tivemos uma formação no centro de formação, [...] juntando com outra escola, e foi à noite, você 'tá' cansado, você num consegue prestar muito atenção no que tá sendo falado, desgaste mental, não é físico, você trabalhou o dia inteiro; a mim não acrescentou muito aquela formação. Não teve aquela coisa que chamou atenção.

Por outro lado, a gente quer aprimorar... é o tempo, é o cansaço, e aquela coisa... eu falo por mim, eu já 'tô' concursada. Eu falo que eu... Rosana, essas formações que eu fui não acrescentaram em nada. Porque é muita teoria. Eles querem que a gente faça uma coisa na sala de aula. Porque são dois pontos: ou a gente já faz em sala de aula ou então uma coisa muito absurda que só quem tá na sala de aula sabe que aquilo não dá certo [...] (ROSANA PAULINO, entrevista realizada em 2016).

Realizar formação no CMEI, com tempo reservado para isso é sempre desafiador, quer seja pelo tempo disponibilizado, quer seja por atender a todos os desejos dos participantes da formação. Isso, porém, não impede que esse processo seja agenciado com sucesso no espaço e, em alguns casos, o processo formativo ganha força no seu trânsito. O desafio, às vezes, ultrapassa as questões internas podendo estar relacionado às garantias dos dias letivos às crianças, visto que são poucas as datas reservadas em calendários com turnos completos. Soma-se a isso que, em alguns casos, a exigência do cumprimento das formações em datas reservadas a pontos facultativos, não contempladas no ano letivo.

Todavia, ao considerar uma possível dinâmica de formação pela rede municipal, nos CMEI, a professora Nina Simoni apontou um formato possível de formação continuada que ela mesma experimentou em outra rede de ensino. Ela destacou que:

Acho legal, relatos de experiências; Vitória fez isso. [...] quando você vai a uma formação dessa reflete, aí começa a refletir sobre o trabalho e algumas coisas você vai trazer pra sua prática.

Eu acho que é importante para o seu trabalho, mas, eu acho que poderia melhorar. [...] A questão dos relatos de experiência, eu digo assim, não só do CMEI, igual Vitória alguns anos atrás teve esse tipo de formação... troca... quando os professores de um CMEI apresentava a experiência de trabalho que tinha realizado, o projeto que tinha trabalhado em outros CMEI; e aí foi muito interessante porque naquele dia foi feito dois momentos... era a plenária e o momento das oficinas, que ia para as turmas e integrava, que

coisa rica era integrar todos os CMEI; um dia para a formação e que você não ficava só. Juntavam outros CMEI... porque aqui a gente não tem essa integração... não conheço... eu sei que tem um CMEI em Taquara I, mas não sei quem trabalha em Taquara I. Eu não sei como é que é realizado lá. Esse trabalho de integração eu 'tô' aqui na Serra a 3 anos e eu não vi. Juntavam profissionais de outro CMEI num CMEI... os professores do outro CMEI colocavam trabalhos... os relatos... contribuição das crianças para a formação (NINA SIMONI, entrevista realizada em 2016).

Os sujeitos relataram que se sentem participantes das proposições quando elas acontecem no CMEI e que as discussões têm impacto significativo na profissão, nas ações em sala de aula com as crianças. A transformação da profissionalidade se dá não apenas pelas exposições das ideias, mas desencadeia outras relações que apontam referências de estudos, do trabalho coletivo, no olhar mais profundo ao contexto de trabalho e da realidade educacional e na relação com outras instituições.

A relação com a formação continuada fora do ambiente de trabalho, aquela oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, foi considerada frágil. Suas limitações estão em não contemplar, em grande parte, a realidade dos professores, em, às vezes, mostrarem-se repetitivas, fora do horário de trabalho, em momentos de cansaço extremo dos sujeitos ou ainda por apresentarem proposições que não oferecem condições para a execução.

Os profissionais reivindicam o reconhecimento pela Secretaria Municipal de Educação do processo que acontece no ambiente de trabalho e afirmam que cabe, também a essa Secretaria, a proposição de formações significativas aos professores, e em serviço. Os professores apontaram que:

Adriana Varejão: Eu não vejo incentivo que venha da secretaria. Assim, de modo mais específico do próprio professor regente, a gente não tem formação extra. Para o próprio professor regente não existe, ou seja, eu acredito que o regente... você está em contato com profissionais de outras escolas, com outras escolas... ter essa oportunidade desse coletivo... profissionais da rede... contato com outras ideias... outras dinâmicas... seria algo importante, algo enriquecedor... e a secretaria não promove isso para professor regente (ADRIANA VAREJÃO, entrevista realizada em 2016).

Mira Schendel: As formações oferecidas pela Secretaria de Educação são péssimas... péssima... péssima... Bom, as que eu participei foi uma perda de tempo mesmo... até porque não falaram de prática de ensino... foi falado de vida particular... de forma nenhuma nos atingiu... e a outra formação que foi até uma o assunto não nos atinge, parece muito distante da nossa realidade... Esse ano a gente tá o que ... há eis meses... este ano não teve nenhuma... ano passado se eu não me engano foram duas (MIRA SCHENDEL, entrevista realizada em 2016).

Anita Malfatti: Olha, eu assim... pelo que eu tenho percebido, fala-se muito sobre formação continuada, sobre oferta e tudo mais, pela prefeitura que eu tenho observado, a gente recebe, algumas formações assim, ah vai ter curso disso... e tem 60 vagas, mas o que é 60 vagas para tantos professores... a outra questão o tempo... depois do seu horário, para quem trabalho dois horários, por exemplo, para dizer que eu 'tô' ofertando... dando essa formação pra dizer... igual, por exemplo, essa da progressão, eu vejo ela mais com um teor de... ah... pra progredir, não para formar.. Não contribuiu quase nada... e aí, quando a gente foi falar... não, Serra mandou a gente fazer assim... e aí, a pessoa que era a nossa assessora chegou no CMEI, a gente falou com ela... olha... mas isso é muito repetitivo, a gente tá perdendo um tempo de formação que a gente poderia tá aprendendo mais coisa... a gente tá sempre voltando a uma ponto, a gente tá voltando a uma escola ilusionária, porque de ilusão, porque o que 'tava' apontado naquele documento, naquela... era uma escola que não era a nossa realidade, e aí a gente 'tava' num CMEI que tinha um brinquedo para duas turmas, então como você vem falar de formação que 'tá' totalmente fora da realidade... (ANITA MALFATTI, entrevista realizada em 2016).

Tarsila do Amaral: (Risos) fala sério **(mais risos)**... na verdade não existe... assim, uma organização... deveria existir... Não, que eu me lembro não. Os professores regentes, não só de educação física e artes. Eu penso que a escola tem como se organizar sem os professores de educação física e arte está na escola... aí, se o professor regente sai... então, assim, eu sinto essa falta... As escolas que eu passei geralmente acontece dessa forma, depois da entrega das crianças, no finalzinho do horário, correndo para ir para casa, outra escola... Se lê um texto rápido, ou um resumo do texto e pronto, é aquilo ali que é a formação... isso desestimula (TARSILA DO AMARAL, entrevista realizada em 2016).

As fragilidades apontadas pelas educadoras na formação provida pela Secretaria de Educação tratam da ausência de incentivos à participação pela pouca disponibilização de tempo aos educadores para participarem do processo, pela pouca diversificação da formação, pela pouca quantidade de formação, pela falta de objetividade na formação, pela não garantia da formação no horário de serviço e pelas poucas vagas oferecidas.

Ao ser questionada a respeito da importância de viver uma parte do tempo no espaço CMEI, entendendo que o mesmo transforma a profissionalidade e os modos como instiga o conhecimento, a professora Leirner esclareceu que é potente, porém falta mediação da Secretaria de Educação para ampliar essa potência. Vejamos:

Juca: Você acha possível que o espaço formativo do CMEI lhe leve a viver coisas que se estivesse fora dele você não viveria, causa mudança, faz com que pense sobre educação?

Leirner: Com certeza, causa... a você ter um olhar diferente para a criança. Vamos dizer assim, eu 'tô' no CMEI, ah, eu quero procurar mais, aprender mais sobre... é difícil, pra gente que trabalha... Seria muito bom se a gente tivesse o tempo, a boa formação para a gente discutir coisas para o CMEI... porque o tempo que eu poderia me aperfeiçoar eu não tenho... trabalho de manhã e à tarde... fazer quando, à noite? A gente não consegue fazer isso. O tempo que a gente tem para fazer a formação é vazio. As formações para

progressão na escola é mais potente, são as que mais funcionam... Parece que o pessoal da Secretaria de Educação vai para lá sem preparo algum, pra passar o tempo, para cumprir o protocolo... e aí o problema é o seguinte, que poucas pessoas tem a coragem de dizer... olha, eu não aguento mais o tipo de formação que vocês estão dando aqui... aí, todos vem à tona... porque o foco não é falar mal, não é mostrar o que está errado... parece que dizem agora vou me libertar... aí eles batem palmas dizendo assim, gente, olha o foco!... Estão perdendo o foco! (LEIRNER, entrevista realizada em 2016).

O destaque da professora leva em conta a necessidade de se trabalhar numa ampla jornada, onde o desejo de se formar é vencido pelo cansaço do dia-a-dia. Ela aponta também a importância de formadores bem preparados e a pouca ousadia dos professores para tecerem críticas ao modelo de formação adotado, por temerem ser rechaçados diante das suas críticas. Esse possível rechaçamento vai de encontro as nossas proposições formativas, ao passo que ele vem reduzir a participação dos professores no espaço público da sua profissionalização, contradizendo um dos elementos fundamentais para o avanço da formação que é potencializar a profissionalidade construída a partir de dentro da profissão (NÓVOA, 2002).

6.5 A RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS COMO POTENCIALIZADORA DOS PERCURSOS FORMATIVOS NO CMEI

A formação continuada de professores no CMEI tem, nas relações com as crianças, possibilidades formativas. As entrevistas revelaram que nessa relação, movimentos de mudanças na profissionalidade se dão. Ao serem questionados a respeito de uma formação continuada instalada nas ações curriculares com as crianças, os educadores apontaram que:

Eu penso que sim. A necessidade que vai surgindo no dia-a-dia, tem uma criança que é levada, morde, bate, e aí o que fazer com essa criança, como é que vou trabalhar com essa criança para ela sair dessa etapa, de mordida, parar de bater... egocêntrica... Tudo isso leva você a buscar... desafio... Pontos de contribuição que as crianças despertam para a formação... a questão da oralidade... que você pega a criança ali, começando agora a desenvolver a fala, então agora começa a falar tudo embolado, aquela oralidade bem... como é que eu vou desenvolver! A questão da independência, da autonomia... porque a gente pega criança que nunca pegou numa colher... igual tem a fala dos funcionários: 'lh...tá fazendo uma bagunça danada'... porque a gente deixa a criança comer sozinha, porque lá na frente vai despontar uma criança que vai pegar no lápis... são coisas mínimas, mas vai refletir lá na frente, que é a autonomia dessa criança; então esse trabalho também... Os pais não entendem porque

a criança chega toda suja, vai chegar mesmo porque ela tem que ter autonomia (NINA SIMONI, entrevista realizada em 2016).

A potência formativa do trabalho com a criança tem, em si, algo que não é controlável. O desafio surge na relação. Dessa forma, conceitos, temas, problemáticas vão aparecendo no trato cotidiano, o que parece tornar a profissionalidade significativamente dinâmica. Isso coloca os professores atentos aos “detritos” que interessam às crianças, como posto por Benjamin (2012c), ao questionar a maneira como a educação iluminista trabalha com as crianças, produzindo materiais (livros, brinquedos) próprios para elas:

Desde o iluminismo, essa tem sido uma das preocupações mais estéreis dos pedagogos. Em seu preconceito, eles não veem que a terra está cheia de substâncias puras e infalsificadas, capazes de despertar a atenção infantil. Substâncias extremamente específicas. Pois as crianças tem um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas sentem-se atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção de casas, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas e só para elas. Com tais detritos não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos numa relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo (BENJAMIN, 2012c, p. 256-257).

Os detritos são coisas que não têm mais uma finalidade definida, são os descartes, os restos. São eles que atraem as crianças. É um contato livre com a matéria, diferente daquilo que é tornado próprio a elas. Os educadores, na relação com as crianças, observam esses detritos. Nessa relação intensifica-se a sensibilidade dos sujeitos. São os resíduos colocados numa relação nova que cabe propriamente ao acontecimento da docência na educação infantil. É uma produção de um microcosmo no macrocosmo, conforme discorreu Benjamin (2012c). Nesse sentido, algumas professoras destacaram:

Mira Schendel: Claro! A minha formação existe por causa dele, é central... meu movimento de estudo dentro e fora da escola. Se não tivesse aluno não teria escola... não só as crianças, a minha turma de forma particular... acho que se a gente não tiver atenta à essas tensões que as crianças fazem com gente o tempo todo, a docência perde o sentido de ser. Acho que o tempo inteiro o currículo da educação infantil é uma provocação, porque tem turma que você consegue avançar mais outras menos. Acho que discutir é fundamental. Cada criança, a particularidade da criança, a história de vida delas, a questão social mesmo, está o ali o tempo inteiro ali perpassando o jeito de lidar com uma criança ou com outra, a questão emocional, tudo dá caldo, atingindo a gente [...] (MIRA SCHENDEL, entrevista realizada em 2016).

Beatriz Milhazes: Sim, [...] uma coisa que eles levam ‘pra’ mim... às vezes, eu trago algumas coisas pra eles, às vezes, não tenho noção da faixa etária

pra aquilo. Então eu acabo tendo que aplicar... né? Ver como é que eles vão reagir pra depois adaptar, depois revendo. Porque, às vezes, trago alguma coisa... aí não, 'tá' muito fácil pra essa turma... aí, depois, trago outra coisa... não, 'tá' muito difícil... sempre oscilando (BEATRIZ MILHAZES, entrevista realizada em 2016).

Entre os movimentos formativos dos professores, provocados pelas crianças no CMEI, estão as mudanças de método de ensino, a alteração na complexidade das propostas, as concepções de infância, a sensibilidade em lidar com contextos sociais e históricos distintos e o estímulo à compreensão de comportamentos desses sujeitos. É fundamental destacar que uma das professoras relatou estar implícito à docência na educação infantil a importância que tem a criança no desenvolvimento da profissionalidade.

Também aparece nas falas desses sujeitos uma preocupação em desenvolver, nas crianças, questões que são básicas na formação do ser humano, ainda que, no momento da proposição pedagógica, tais efeitos não sejam tão buscados, porém, precisam ser construídos, como é o caso da autonomia no espaço das crianças no CMEI. O professor lida com o desafio que é justificar à família tal estímulo, ou seja, isso demonstra que o trabalho com a criança se dá num entrelaçamento entre ideias pedagógicas (diretrizes curriculares), desejos dos professores, desejos das crianças e intenções e convicções dos familiares dessas crianças.

Benjamin (2012c), ao discutir a relação das crianças com as imagens, nos dá pistas para pensarmos a relação entre o professor na educação infantil e a sua profissionalidade. Tanto as falas das professoras na direção de que a relação com as crianças faz com que abordagens teóricas e procedimentos sejam mudados, quanto o assumir que estão na profissão por causa delas, revelam os sujeitos se produzindo nessas relações. O autor realçou que “[...] a criança dirige dentro da imagem. Por isso, ela não se limita a *descrever* as imagens: elas as *escreve*, no sentido mais literal. Elas as rabisca. Graças a elas aprende ao mesmo tempo a linguagem oral e a linguagem escrita” (BENJAMIN, 2012c, p. 260). Assim, a formação dos professores parece se processar na relação com as crianças, que tangenciam a profissionalidade para além da descrição do trabalho, que escrevem e produzem a si mesmas. O que antecede as relações não determina o percurso. O brinquedo se constitui no processo, nas relações.

É relevante destacar que o processo de aprendizagem da criança no espaço do CMEI não é sumamente controlável, porque esses sujeitos fazem usos dos detritos, recriando coisas e espaços, criando mundos. Assim, é importante que a formação continuada de professores seja capaz de ir além de prescrições, de reprodução de processos, daquilo que é controlável. A formação continuada, seguindo os passos das crianças, deve ser capaz de ampliar a sensibilidade e a criatividade dos educadores, tornando-os capazes de trabalhar com o inusitado, e, conforme destacou Nóvoa (2010), de saber melhor o que já sabe e de aprender o não sabido.

6.6 A IMPORTÂNCIA DO TORNAR-SE PROFESSOR PARA O EXERCÍCIO DE OUTRA FUNÇÃO QUE INTERFERE NA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

Pensar a docência na educação infantil como aquela capaz de ser base para outras funções que intervêm nas ações pedagógicas dos professores assume uma peculiar importância. Essa relação direta de outras funções nesse espaço com a docência na sala de aula, na relação com as crianças, dada em algum tempo ou lugar, foi destacada pela pedagoga do CMEI como extremamente relevante:

Juca: Para você é essencial ser professora para ser pedagoga?

Regina Silveira: Claro, é um aprendizado. Porque, por exemplo, nesse horário de planejamento com os professores, você tá sempre observando. Você observa, você passa, o tempo todo observando. É por isso que eu falo 'pra' você: todo pedagogo tem que ser professor. Não adianta, pedagogo sem ser professor não compreende a sala de aula. Porque um pedagogo professor tem um olhar, eu sou pedagoga e professora. Eu sei quais são as dificuldades em sala de aula, angústias dos professores. Eu também ajudo porque eu sou professora e sou pedagoga. Então tem um embate muito grande, assim, vou te relatar um caso: Eu tenho uma amiga que nunca foi professora, só pedagoga, a gente não se bica na profissão porque, eu falo para ela... aí ela vem falar alguma coisa comigo e eu falo: "Olha só... isso aqui é assim... assim... você nunca entrou na sala de aula, você nunca vai viver esse momento". Aí ela acha que eu 'tô' errada; ela acha que eu tenho que ser má. "Não você nunca entrou na sala de aula; é muito vago você chegar aqui para o professor... óh professor"... você pode mostrar para ele que pode ser melhor... Ela não, ela é má o tempo todo. Então, é muito complicado. Falo para você, enquanto pedagoga eu aprendo...

Juca: E o movimento de ser pedagoga sem ter sido professor, perde uma parte da formação?

Regina Silveira: Perde. Eu acho que diria pra você que perde 70% a 80 % eu acho. Todo mundo que quer ser pedagogo, diretor, você tem que ser professor. Porque você sendo professor você conhece todo o universo de uma sala de aula. Se você vai fazer alguma coisa você tem que conversar comigo primeiro como é que funciona uma sala de aula, como é entrar

numa sala de aula às sete e sair às 11h. Quem nunca viveu isso, não tem como, não dá conta... é teoria... teoria... papel... papel... burocrático. Acho que tem muito papel, mas, assim, eu acho assim... essas intervenções, estar junto ao professor...

Juca: É formativo?

Regina Silveira: É, eu acho! Porque cada professor tem sua peculiaridade (REGINA SILVEIRA, entrevista realizada em 2016).

A fala da pedagoga reforça que a atuação do professor, em sala de aula, com as crianças, é condição para que outras profissões/ funções⁷³ no ambiente de trabalho sejam exercidas com qualidade. Compreendemos que essa essencialidade trazida pela pedagoga e professora busca evidenciar um tipo de relação entre o pedagogo e o professor que não visa à mediação do trabalho pedagógico no ambiente de trabalho. A fala da pedagoga, ao confrontar a colega de trabalho, demonstra que a profissão do pedagogo está para a atuação do professor, não podendo ser um profissional que se coloca apenas no atendimento burocrático no ambiente de trabalho ou alguém que determina o processo de trabalho dos professores. Ela destaca que, na relação com os professores, tecem-se os movimentos de aprendizagens, é uma relação formativa e não impositiva. Ela entende que é importante que o profissional pedagogo tenha experiência como professor e se sinta afetado por isso para dar conta do trabalho que deve produzir com os professores. Esse elemento trazido pela pedagoga/ professora nos leva ao encontro da ideia de experiência de Benjamin (2013), que discute a necessidade de uma experiência que nos ligue à cultura. Isso não se faz por imposição, não se faz como obrigação, mas numa relação coletiva. O autor esclarece que:

De que nos serve toda a cultura se houver uma experiência que nos ligue a ela? A detestável mistura de estilo e de visões do mundo do século passado, mostrou-nos tão claramente onde leva o uso hipócrita e simulado da experiência, que é uma questão de honra contestar hoje a nossa pobreza. Temos de admiti-lo: essa pobreza de experiência não se manifesta no plano privado, mas no de toda a humanidade. Transforma-se assim, numa espécie de nova barbárie (BENJAMIN, 2013, p. 86).

Parece-nos que o que a pedagoga/ professora aponta a importância que ganha a prática do professor na sala de aula como elemento que o garante como o principal narrador da sua profissão. A sala aula é a experiência que liga os sujeitos à cultura educacional, por isso ela não deve ser usada de modo hipócrita. Os textos dos periódicos apontaram a centralidade da prática dos professores na formação

⁷³ Função — gestora; profissão — pedagoga

continuada na maior parte das categorias. Também, Antônio Nóvoa (2002) esclarece que a transformação da escola passa pelo professor a partir de dentro, em percursos experienciais produzidos pelo coletivo da escola.

Por isso, o papel da pedagoga não deve ser o papel de um especialista que assume a função de avaliadora do movimento pedagógico, porque isso é uma função compartilhada. A narrativa da pedagoga tem uma amplitude que escancara o plano pedagógico daquele CMEI, retirando-o do plano privado, enfatizando que para se qualificar como pedagogo é fundamental ser professor.

Por outro lado, uma professora elencou a essencialidade do pedagogo no trabalho no CMEI e mediando movimentos formativos. Ela aponta que é necessário que o município leve a sério essa função na educação infantil. Observemos o diálogo:

Juca: Nós tivemos um movimento de formação este ano aqui, a pesquisa na escola, você acha que foi válido, na forma como foi dado?

Leirner: Acho que foi válido sim, mas, a gente teve muita troca de pedagogo e interferiu muito no processo, porque o professor precisa de um apoio, a gente teve que caminhar muito mais sozinho.

Juca: E nos outros anos que o pedagogo permaneceu mais, o ano todo? Você acha que em relação a isso as trocas fragilizaram o trabalho?

Leirner: Muito... muito...

Juca: A importância do pedagogo no processo pé essencial...

Leirner: A pedagoga que veio hoje nunca foi pedagoga, a formação em pedagogia dela não deu subsídio... então é a gente que tem que fazer isso...a rede não está preocupada se esse profissional... vamos dar uma formação para ele antes de jogá-lo na escola? (LEIRNER, entrevista realizada em 2016).

Ambos os apontamentos tratam de elementaridades ao exercício da docência no CMEI. A afirmação dessas elementaridades não hierarquiza posições entre as profissões e/ou funções no CMEI, porém, reconhece e assume que a forma como os educadores estão na lida cotidiana envolve, diretamente, todos os sujeitos internos e externos à instituição, os valores sociais e culturais, a produção de conhecimentos no/do CMEI e das instituições acadêmicas, políticas e jurídicas. Isso pode estar na base da afirmação da professora que vê, na profissão do educador em relação com a sala de aula, uma complexidade diferente e tão densamente composta que torna a sua apropriação basilar para assumir qualquer outra profissão ou função de intervenção no cotidiano pedagógico. Junte-se a isso, a mediação do trabalho

pedagógico pelo pedagogo que deve ser assumida como um direito dos professores a um trabalho decente e das crianças de receberem esse serviço.

Assim, devemos compreender o ser professor em muitos sentidos, dentre eles, o de mediador entre os professores pela formação e pela promoção da dinâmica da aprendizagem e do trabalho com as crianças. Assim, poderemos assumir, com Nóvoa (2003b), que

Há uma parte de cientista no trabalho do professor: na aquisição do conhecimento, no estudo aturado, no rigor da planificação e da avaliação. Mas há também uma parte de artista, no modo como se reage a situações imprevistas, como se produz o jogo pedagógico, que é um jogo-em-situação. No fundo, quero dizer o mesmo que Daniel Hameline, quando afirmava que os professores têm uma parte de geômetras e outras de saltimbancos. E estas partes tem de estar ligadas, construindo um devir próprio de cada um como profissional (NÓVOA, p. 10, 2003b).

A docência, no seu desdobramento em sala de aula, pelo seu poder de estimular a troca de conhecimentos e pela sua capacidade de articular inúmeras relações entre os distintos sujeitos, dentro e fora da instituição, produzindo a profissionalidade, operando nos/com afetos, promovendo encontros entre experiências, entre saberes experienciados de inúmeras formas, é o ponto de ligação entre o desenvolvimento da profissão e a passagem profissional para outras áreas educacionais de atuação e produz-se no “jogo-em-situação”, fazendo-se com o imprevisível, estando entre os geômetras e os saltimbancos, produzindo os devires profissionais.

Gostaria de finalizar as análises das entrevistas com a fala de uma professora que se mostrava muito desanimada por conceber, com pouco otimismo, a ideia de progresso da sua profissionalidade no sistema educacional, devido a muitas questões, algumas enumeradas por nós e outras tantas que demandariam outras produções. A professora, ao ser questionada a respeito do estímulo que a nossa pesquisa poderia ter dado ao seu desejo de continuar estudando, ela, explicando que esse era o seu desejo, relatou que:

Ano passado tinha minha pesquisa (*projeto de pesquisa*) quase todo pronta, não conseguir terminar. Esse movimento é cansativo para quem trabalhava os dois turnos. Eu acho assim, se a gente tivesse tempo... os governantes não querem que a gente seja mais esclarecido. Parece que o professor não é humano. Acho que até vontade o professor tem. A gente faz pelas crianças. Eu falo assim, é o afeto que a gente tem por eles e eles por nós. Acho que o sistema tinha que devolver esse encantamento pra gente, porque não é a Leirner que perdeu o encanto, são muitos professores, porque eu trabalho em outras escolas e já trabalhei em outras, por mais que

eu esteja hoje frustrada eu ainda levo o meu trabalho a sério. Acho que isso poderia mudar, porque se eu trabalho mais alegre, mais feliz o seu trabalho vai fluir melhor, agora, infelizmente, você entra dentro da escola só vê reclamações. Eu falo assim, quando a gente começa a falar, a gente quer ser ouvida, poxa, conseguir desabafar! É um desabafo. Muitas vezes a gente não consegue, nem na escola, nem na formação continuada, nem na plenária no nosso congresso. Antigamente eu tinha muito medo de falar. Hoje, como o Brasil tá, a gente tem que falar. Eu vou à formação continuada eu tenho que falar. Quando eu começo a fazer pergunta elas não têm respostas. Eu acho que você tem que bater muito na tecla é do pedagogo dentro da escola, eles brincam muito com o papel do pedagogo (LEIRNER, entrevista realizada em 2016, grifos do autor).

A professora insiste em ter a sua voz ouvida, em ter o seu protagonismo e comprometimento reconhecidos pelo sistema. Esse comprometimento e resistência são armas profícuas de combate aos movimentos políticos que visam desmantelar as profissões dos sujeitos, produzindo controle, delegando excessos de coisas à educação, supra responsabilizando ou precarizando a sua profissionalidade.

Vale lembrar que esses sujeitos carregam na historicidade da sua profissão um forte compromisso social e ético, e pelas suas atuações criadoras, inventivas e transformadoras edificam o ambiente de trabalho, produzindo encantos para si mesmos, encantos que o sistema educacional não tem o direito de retirar. Antes, tem o dever de contribuir para que a profissionalidade se desenvolva como tensionamento de saberes, de convicções, entre os saberes produzidos no CMEI e os saberes acadêmicos, promovendo diálogos entre as normativas estatais e as condições da instituição de ensino e as necessidades dos docentes.

Só assim será possível vencer a ideia de que a licenciatura é uma profissão precária. Só assim faremos permanecer na profissão pessoas que dedicaram e dedicam uma parte significativa de sua vida para tornar melhor a vida de muitas crianças e, parafraseando Benjamin (2013 a), faremos uma grande fogueira com a centelha da esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar a formação continuada de professores na educação infantil a partir da pesquisa-formação e da pesquisa bibliográfica nos conduz a refletir sobre as condições nas quais o processo formativo se dá. Essas condições dizem respeito à historicidade da educação infantil que traz marcas de investimentos dos professores e dos pesquisadores na busca pela consolidação dessa etapa educacional na educação básica. Para tanto, a nossa referência temporal destaca o período em que se ampliou a regulamentação, pela LDBEN nº 9394/96, que não só consolida a educação infantil como direito da criança, mas a insere como primeira etapa da educação básica.

Ao buscar compreender a formação continuada como uma dinamicidade histórica, evidenciando o período a partir de 1996, consideramos as muitas apropriações e mudanças de pressupostos para o desenvolvimento da formação continuada na educação infantil. Desse modo, nossa pesquisa se caracterizou como pesquisa bibliográfica pela investigação dos textos entre os anos 1996 e 2014, em 31 periódicos científicos e pela intervenção com pesquisa-formação como proposição, produção e observação dos movimentos formativos nos CMEI.

Para atender ao que propomos destacamos a nossa problematização:

- a) Quais os pressupostos de formação continuada debatidos pelas publicações no campo da formação continuada de professores e da formação continuada de professores em educação infantil?
- b) Em que as publicações sobre formação continuada de professores podem contribuir para a composição da formação de professores na educação infantil?
- c) Como tem sido constituída e impactada a profissionalização dos professores da educação infantil pela formação continuada no CMEI?
- d) Em que a pesquisa-formação pode contribuir com a formação continuada de professores em serviço no CMEI, reconhecendo e assumindo as narrativas das experiências desses sujeitos?
- e) Qual a relação entre o campo de produção/publicação em periódicos científicos nacionais e a formação continuada que se institui no CMEI?

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivos:

- f) Produzir uma meta-análise sobre a formação continuada de professores da educação básica, com foco na educação infantil, analisando a produção acadêmica no período de 1996 a 2014;
- g) promover uma intervenção no CMEI pela pesquisa-formação enfatizando as narrativas das experiências de formação dos professores;
- h) descrever as impressões dos professores acerca da formação continuada na sua profissionalização;
- i) articular o aprofundamento reflexivo dos estudos de mapeamentos em formação continuada de professores com a formação continuada de professores na educação básica centrada na educação infantil;
- j) compreender o lugar da formação continuada no CMEI e a sua relação com os pressupostos debatidos na produção acadêmica nesse campo de estudos.

Ao interagir e propor formação continuada no CMEI pela pesquisa-formação, conforme nos apresentou Gomes (2013) e Alvarado-Prada (2012), pudemos demonstrar que esse tipo de metodologia tem um significativo respeito pelos professores, porque o pesquisador passa a ser entendido como aquele que, ao ampliar as reflexões sobre o campo da formação, contribui diretamente com o ambiente investigado.

No nosso caso, destacamos a composição do projeto de atuação pedagógica junto com os professores. Essa mediação se pautou em produtivas reflexões, como formação continuada, realizadas por meio de marcações teóricas, proposições e deliberações coletivas sobre o programa de trabalho de 2016. Na composição do projeto, nos atentamos para a relação entre profissionalidade e pessoalidade, de modo que o fazer pedagógico pudesse ser produzido na condução da aprendizagem dos professores.

Dessa forma, percebemos que, pela pesquisa-formação, os sujeitos se sentiram valorizados pela proposta de pesquisa, sendo sensibilizados na percepção de que os seus fazeres têm, ao mesmo tempo, *status* teórico e prático, visto que foram alertados sobre os conceitos evocados naquilo que produzem no CMEI e nos proferem nos discursos.

O nosso mote foi perceber, estimular e mediar os professores nos processos de formação continuada, e ainda que tenhamos tido pouco tempo, devido à natureza do mestrado, visualizamos que os sujeitos consideraram muito válida a abordagem metodológica, por se sentirem ouvidos e colocados diante de outras formas de compor seu percurso de atuação pedagógica, trazendo novos desafios para essa atuação, como o de materializar as próprias discussões no tempo de estudo em possibilidades de fazeres pedagógicos que viessem, ao mesmo tempo, ao encontro dos desejos das crianças e dos professores, estimulando-os a romper com a ideia de que alguns estão no centro da aprendizagem e outros na periferia, passando a centralidade para as relações entre os sujeitos e com os saberes a serem produzidos ou acumulados.

Apontamos que as oficinas, nas quais fizemos intervenção com as crianças e os professores, produziram efeitos narrativos em que os sujeitos expuseram suas alegrias e vislumbraram possibilidades de intensificar propostas pedagógicas coletivas no espaço do CMEI, levando-nos a inferir que, em trabalhos na perspectiva de formação continuada como os que foram realizados, profícuos percursos formativos são consolidados na interação entre todas as categorias profissionais do CMEI e com as crianças.

Num olhar mais sensível às histórias de vidas (NÓVOA, 2000a), traçamos os perfis dos professores e observamos que eles corroboram com pesquisas que levantaram dados de professores da educação infantil, destacando que, em sua maioria, são oriundos das classes sociais com renda baixa, o que leva uma parcela considerável a uma ampla jornada de trabalho (CÔCO, 2012). Em todo caso, a procura pela profissão no magistério está no bojo da possibilidade do aumento dessa renda. Esses perfis demonstraram que as famílias tiveram um papel importante na escolha da profissão, porém, na maioria dos casos, não foi determinante, chegando alguns, até mesmo, a enfrentarem, contrariamente, o desejo dos familiares para permanecerem como professores. Reforçamos que a maioria possui outro vínculo empregatício, em diferentes unidades e/ou redes de ensino, produzindo um desgaste maior no exercício da profissão, dificultando, inclusive, outras experiências em formação continuada.

As narrativas das experiências de formação revelaram que os pressupostos com os quais os professores se fundamentam fazem parte da racionalidade prática. Desse modo, os professores, ao narrarem suas experiências, o fizeram dando exemplos dos próprios fazeres no seu exercício profissional, destacando que a formação continuada deveria dar, às suas experiências, um maior estatuto de saber, indo ao encontro das ideias benjaminianas (2013b) acerca da experiência.

O destaque fica para o argumento de que os professores precisam ser ouvidos pela rede municipal de educação para que a formação continuada seja sistematizada para ser capaz de promover encontros formativos e/ou garanti-los em diferentes espaços, e em serviço, focada na realidade dos CMEI, nas necessidades das crianças, nos desejos dos professores e na proposta pedagógica da unidade de ensino. Ademais, revelaram que a formação continuada sistematizada que mais acrescenta é a que acontece no CMEI, pois a maior parte das escolhas temáticas e sistematizações dessas formações partem dos próprios professores. Porém, enfatizaram que é necessária a integração de outras categorias profissionais que atuam na educação infantil e um maior reconhecimento dos professores nas distintas condições funcionais.

No que tange à importância da formação inicial (graduação em pedagogia e/ou outras licenciaturas e/ou magistério), foram apontadas questões demarcando a necessidade de se fazerem mais próximas às salas de aula, pois, de acordo com as narrativas, existe uma dicotomia entre aquilo que se ensina na formação inicial e aquilo que está posto na escola. No caso da educação infantil, essa fragilidade, segundo os professores, é mais acentuada, pois o foco na sala de aula, na graduação, foi pequeno, sustentando a necessidade de uma significativa intervenção na aprendizagem do professor pela formação continuada, gerando possibilidade de autonomia na construção e articulação dos saberes nessa etapa educacional da educação básica.

Dentre as garantias que a rede de ensino e o CMEI devem dar em relação às formações continuadas, apontou-se: o aumento do tempo para as formações em serviço, a integração das categorias profissionais nas propostas de formação; o foco nas experiências dos professores e em práticas coletivas; uma formação a partir do contexto do CMEI e das necessidades das crianças; uma formação que leve em

conta a diversidade dos profissionais (professores de áreas específicas das diversas licenciaturas presentes no currículo da educação infantil); uma maior preparação dos formadores; temáticas que façam sentido para o dia-a-dia do trabalho e; formações como espaços deliberativos, nos quais narrar o cotidiano da profissão seja uma questão elementar para superar fragilidades de aprendizagens e transformar a educação infantil.

A formação continuada urge como mediadora das relações de saberes entre os profissionais e dinamizadora das compreensões das necessidades das crianças e de seus familiares, bem como espaço de adequação do trabalho para as demandas da rede municipal de ensino e do sistema educacional. Nesse caso, é importante que essas demandas acrescentem, de fato, elementos relevantes para os professores na produção da sua profissionalidade, e não meras adequações aos atos discricionários daqueles que estão à frente da Secretaria de Educação e de outras instâncias do sistema educacional.

Essas preocupações emergem com mais força porque os sujeitos apontaram que, em média, não se sentem contemplados pelas formações continuadas ofertadas pela rede municipal devido ao horário da oferta (geralmente o noturno), às tematizações e abordagens sem a consideração necessária aos contextos e experiências dos professores ou à não disponibilidade do tempo do serviço para realizá-las quando é oferecida no meio da jornada de trabalho. Outro ponto negativo apresentado foi a mesmice temática.

Por conseguinte, os professores disseram que, por vezes, não se sentem estimulados porque, nas formações, suas vozes não são ouvidas, sendo, às vezes, até constrangidos. No CMEI, reiteraram, está a maior potência da formação, todavia, enfatizaram que a formação no final do turno, com menos de uma hora para reflexão e, ainda, a necessidade de sair para cumprir outro turno de trabalho, são fatores que desestimulam a participação nas formações ou, no mínimo, a participação ativa. Acrescentam que a formação continuada não deve se encerrar no espaço do CMEI, espaço elementar dos percursos formativos, mas ampliada para outros ambientes com distintos formadores. Os narradores propuseram que se produzissem formações entre os CMEI e entre os CMEI e outras instituições, em especial, as universidades.

Diante das considerações, afirmamos que a formação continuada em serviço que tem o CMEI como *lócus* privilegiado conta com um movimento dos professores, no seu cotidiano, capaz de unir pessoalidade e profissionalidade, como defende Nóvoa (1991, 2002, 2013). Foram inúmeras as constatações dessa inseparabilidade, confirmadas ao passo que esses sujeitos, ao trabalharem juntos por um tempo, tornam-se amigos, ampliando as relações para além do ambiente do CMEI. Ao se encontrarem, não raro, as abordagens, como tom das conversas, se referem ao trabalho com as crianças e à atuação como docente na educação infantil.

Percebemos que os encontros dos professores provocados pela rotina programada da escola (alimentação, uso dos pátios, frequência dos usos dos vídeos) são palcos para inúmeros movimentos, inclusive os formativos, como a partilha de percepções sobre as dificuldades e as potencialidades das/nas atuações pedagógicas e outros acontecimentos no ambiente de trabalho.

Foram apresentadas muitas frustrações com o sistema educacional no que diz respeito ao financiamento e à desvalorização profissional (salários baixos e pouca oferta de formação continuada com condições para participação); às condições de trabalho (manutenção dos espaços, materiais pedagógicos, frágil integração entre as categorias profissionais); à dificuldade na relação com os familiares das crianças (falta de apoio, despreocupação com o processo de aprendizagem e desrespeito com o professor); à falta de apoio da Secretaria de Educação (com os familiares, no diálogo com o professor, no tratamento do professor como recurso humano e não como produtor de recursos).

Entretanto, a maioria revelou que se sente muito feliz em ser professor e, mais ainda, professor da/na educação infantil, e as justificativas foram inúmeras, passando pelas boas transformações que a educação infantil proporciona (sensibilização ao universo infantil, à maternidade, ao trato com os filhos e na intensidade da alegria em contribuir com a transformação das crianças), ao estudo de temáticas importantes na compreensão de condições e fenômenos humanos, quando são sensibilizados pelas formações e pelas crianças.

As questões elencadas pelos professores vão ao encontro dos debates apresentados pelos estados da arte que visitamos, de autores como André (1999,

2009, 2010a, 2010b), Brzenzinski (2006, 2009, 2010, 2014), Guimarães et al. (2008), Gatti et al. (2011), Astori (2014), Savieri-Pereira, Santos (2015) e Ujiiê (s/d). Esses autores, além de revelarem como tem sido debatida a formação de professores e, nela, a formação continuada e, em alguns casos, a formação continuada na educação infantil, também anunciam dimensões nas quais se encontram a formação do professor e a formação continuada do professor, bem como aquelas carentes de debates e frágeis nos pressupostos debatidos. Tais pressupostos aparecem em algumas apropriações conceituais ou, ainda, na falta delas, e nos usos das metodologias e dos autores que sustentaram os debates da formação continuada no Brasil desde o início da década de 1990. Soma-se a isso, o fato de esses estados da arte ou do conhecimento nos terem dado condições para refletir acerca dos usos dos autores referência debatidos nos textos analisados.

Ao habitar os textos dos periódicos, lançamos mão de Certeau (2012a, 2015), que nos impulsiona a pensar a realidade como algo que tem menos a ver com a verdade, com algo pré-estabelecido, e mais a ver com os usos que fazemos daquilo que nos é trazido como realidade. Assim, é necessário pensar que a nossa produção não é uma verdade sobre a formação continuada de professores, mas uma dentre tantas outras possíveis verdades. Certeau (2012b) nos lembra que a produção científica tem uma estreita relação entre a validade do que é produzido e a institucionalidade que o afirma e, no nosso caso, está nas revistas e seu estrato e nos seus autores e seus vínculos institucionais.

Desse modo, o levantamento dos textos pelos periódicos científicos apresentou que a produção em formação de professores, em formação continuada de professores e a formação continuada de professores da/na educação infantil precisam ampliar o seu quantitativo em relação ao total de publicação em todos os periódicos. Nesse sentido, a atenção à educação infantil precisa ser alargada, visto ser a etapa da educação básica com menos textos publicados. Esse dado, se consideramos essa etapa como a mais desassistida da educação básica (FREITAS, 2012), diz respeito à necessidade de consolidá-la na produção acadêmica. Seria esse o elemento que reflete o pouco investimento nessa etapa e, por conseguinte, na formação continuada dos professores que nela atuam?

Vale salientar que, de modo geral, a partir da década de 2000, a publicação em formação de professores aumentou, inclusive no campo da formação continuada. Pensamos, com outros autores (ANDRÉ, 1999, 2009, 2010a, 2010b; GATTI et al. 2011), que isso diz respeito a um maior investimento nos programas de pós-graduação, consoante com a responsabilidade na produção científica controlada pela CAPES e, ainda, à necessidade de análise que se cria pela consolidação de programas de formação continuada de professores e políticas públicas para esse campo.

A nossa intenção em analisar textos que dizem respeito à formação continuada de professores na educação infantil teve de ser ampliada para os textos que discutem a formação continuada de professores na educação básica. A nossa busca nos indicou 692 textos sobre formação de professores. Desse quantitativo, 74 textos discutiram a formação continuada de professores em educação básica e apenas 08 debateram a educação infantil, sendo que, desses, 04 debateram-na associada às séries iniciais do ensino fundamental.

A nossa análise produziu 06 categorias analíticas: a) Resultados analíticos de intervenção na formação continuada de professores (CAT A); b) Análises de propostas, programas e projetos de formação continuada (CAT B); c) Análises literárias da formação continuada (CAT C); d) Análises literárias e análises de intervenção na formação continuada (CAT D); e) Análises de políticas de formação continuada (CAT E); f) Análises de propostas, programas, projetos e análises de políticas de formação continuada (CAT F). As três primeiras categorias foram compostas pela maior quantidade de textos, revelando-nos que análises literárias com intervenção, análises de políticas de formação continuada e análises de propostas, programas e projetos de políticas de formação continuada foram menos exploradas, ao nosso entender, pelos textos. Nesse sentido, deixamos as nossas preocupações, visto que esses elementos, se articulados ao debate de forma mais explícita, podem potencializar os anúncios que são feitos pelos debates, em especial, a categoria de políticas de formação continuada, cuja pouca centralidade já havia sido apontada por André (2010a).

Ao todo, foram 70 Temáticas debatidas. Nas categorias que concentraram a maior parte dos textos, as temáticas se deram com muita repetição, expandindo-se para

categorias menores. Entretanto, as categorias apresentaram algumas temáticas próprias em seus debates, confirmando as raízes epistemológicas desses debates, nesse caso, a racionalidade prática, que se procurou afirmar em detrimento da racionalidade técnica-instrumental em todo o período, o que vai ao encontro das necessidades apontadas pelas narrativas dos professores.

Nas nossas análises, passamos os textos pelo aplicativo Iramuteq, que nos deu figuras de conjuntos de palavras, denominadas nuvens, nas quais observamos a força que o termo “prático” teve em quatro categorias (CAT A, CAT B, CAT C, CAT D). As outras duas categorias (CAT E e CAT F) apresentaram sua centralidade, respectivamente, nos termos “docente” e “educação”. Ao associarmos essas constatações pelos indicadores bibliométricos que nos orientaram nas observações das temáticas debatidas, verificamos que a perspectiva dos textos foi a da sustentação da racionalidade prática na busca de ruptura com a racionalidade técnica-instrumental que, de acordo com Nóvoa (2002), é um processo necessário.

Buscamos pensar com Certeau (2005), as práticas, como um movimento produzido dentro do lugar, que subvertem os modos próprios de fazer abrindo outras possibilidades, e como um senso prático dos narradores natos capazes de transformarem a si e aos outros (BENJAMIN, 2012a). As práticas dos professores são produzidas de muitas maneiras, por meio das sucatas (CERTEAU, 2005) ou dos detritos (BENJAMIN, 2012h).

Nos levantamentos e análises dos textos, esses termos estiveram vinculados aos debates que, evidenciados entre 10 e 28 textos, trataram da importância das epistemologias que tiveram sua gênese na racionalidade prática, centrando-se nos professores, na escola, em suas experiências, em seu protagonismo e no movimento coletivo da formação continuada.

Assim, obtivemos: ensino como centro da formação continuada, valor da formação e da prática cotidiana do professor, contexto escolar e seus saberes, partilha de conhecimentos, redes de conhecimento, coletivização dos processos, troca de experiências, formação como coletividade, partilha e incentivo à consolidação da democracia e autonomia profissional, formação como integradora e/ou reflexão acerca da teoria e da prática, espaço da escola como *lócus* privilegiado da formação

continuada, formação como integração entre profissão, identidade pessoal e profissional e/ou com a comunidade, professores como parte ativa e centro do processo de formação, importância da universidade integrada na formação continuada, defesa da formação em serviço, formação comprometida com escola e sociedade, EaD e uso das TIC como alternativa de formação, fatores favoráveis à profissionalização pela formação continuada, formação mediadora da produção da identidade docente, crítica à racionalidade técnica-instrumental propondo a sua superação, formação transformadora da escola e/ou do sistema de ensino, importância da pesquisa como formação, formação em parceria com distintas instituições, recusa à concepção de treinamento, cursos, seminários e palestras como formação continuada, formação continuada sustentada na historicidade dinâmica do conhecimento, na informação e na transformação da sociedade e formação como melhoria da qualidade do sistema público de ensino.

Dessa forma, na consolidação desses achados, apontamos que, de todos os autores citados, é hegemônica a citação daqueles que desenvolvem reflexões calcadas na racionalidade prática, em comunidades colaborativas e em redes de partilha no processo da formação continuada, colocando força no ambiente educativo, na transformação da escola e na formação como direito do professor, considerando que ele deve ser parte ativa no processo da formação continuada desde a sua proposição até a sua avaliação.

Não se pode desconsiderar as críticas feitas a formações cuja perspectiva seja a de suprir carências da formação inicial, o que, para alguns autores, descaracteriza o sentido da formação continuada, que é desenvolver a profissionalização, e isso não se faz avaliando os professores como incompetentes no exercício de sua profissão e na produção da sua profissionalidade. Dessa maneira, foi apontada a necessidade de se desenvolver políticas públicas que consolidem a valorização dos professores pela formação, pela questão salarial, pelas condições materiais de trabalho que envolve insumos, espaços adequados, gestão pedagógica democrática, participação da comunidade no ambiente educativo e reconhecimento do trabalho dos professores (KRAMER, 2005; NÓVOA, 2002).

A nossa pesquisa amplia a concepção da produção de um estado da arte como uma pesquisa que pela meta-análise produz a possibilidade do reconhecimento do que

foi produzido pelo estado da arte e estado do conhecimento no campo investigado na relação com as análises textuais alargando a compreensão das pesquisas realizadas e publicadas em periódicos científicos. Entendemos que o nosso movimento contribui para uma mais densa e mais ampla compreensão da formação continuada de professores da educação básica e, em especial de professores na educação infantil, podendo ser ela mesma uma fonte para outras tantas frentes de investigação no campo da formação continuada de professores da educação básica.

Por fim, sabemos que há muito a ser produzido e investigado na formação continuada de professores na educação infantil e entendemos que as pesquisas acadêmicas podem contribuir muito para isso, porém, jamais esgotaremos os campos, pois acreditamos existirem muitos modos de se produzir a coletividade formativa nos CMEI e inúmeras maneiras de se interpretar as produções científicas em torno da formação continuada de professores. Marca-nos, assim, a necessidade de encontrar produções pelas quais se comunica o que se produz em formação continuada de professores da/na educação infantil e, ainda, produções que buscaram valorizar a formação que tem como elementares a composição de redes de partilha de experiências, sua centralidade no CMEI e em serviço, sem desconsiderar, todavia, outros movimentos singularmente importantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. et. al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro de 1999. p. 301-309. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/624/1/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

_____. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Série prática pedagógica. São Paulo: Papirus, 2001.

_____. (Org). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Mec/Inep/Comped, 2002.

_____. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Revista Educação e Tecnologia**, CEFET/MG, Belo Horizonte, V. 10, N. 1, jan./jul. 2005, p. 29-35. Disponível em: <<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/72>>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Revista Educação & Linguagem**, ano 10, nº 15, 43-59, jan./jun. 2007.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estado comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Revista Brasileira da Pesquisa e Formação Docente**, v. 1, nº 1, ago./dez. 2009. p. 41-46. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>>. Acesso em: 10 set. 2015

_____. (Org.). **A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo**. In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente /Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben. [et al.] (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Dossiê Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010b. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Pesquisa sobre Formação de professores**: Tensões e perspectivas do campo. In: Formação de professores, culturas: Desafios à pós-graduação em educação e suas múltiplas dimensões. Helena Amaral da Fontoura e Marco Silva (org.). Rio de Janeiro, Anped Nacional, 2011.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: **Movimento todos pela Educação**; Editora Moderna, 2014.

ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: **Movimento todos pela Educação**; Editora Moderna, 2015.

ASTORI, F. B. S. **Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia – Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2014. 272 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2014.

BALL, J. S. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista portuguesa de educação**. V. 15, nº 002. Braga, Portugal: Universidade do Ninho, 2002. p. 3-23.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul.-set. 2015** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Consulta realizada em: 20 de abril de 2017.

BASTOS, M. H. C. **As revistas pedagógicas e a atualização do professor: A revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992)**. In: Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação. Org. Denice Bárbara Catani e Maria Helena Camara Bastos. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 47-74.

BENJAMIN, W.. **O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: Walter Benjamin: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas v. I; tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a. p. 213-240.

_____. **O autor como produtor**. In: Walter Benjamin: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura/ Walter Benjamin. Obras escolhidas v. I; tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b. p. 129-146.

_____. **Livros infantis antigos e esquecidos**. In: Walter Benjamin: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas v. I; tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012c. p. 254-262.

_____. **Sobre o conceito da história**. In: Walter Benjamin: o anjo da história. João Barrento (org. e trad.). 2 ed. BH: Autêntica, 2013a. p. 8-20.

_____. **Experiência e pobreza**. In: Walter Benjamin: o anjo da história. João Barrento (org. e trad.). 2 ed. BH: Autêntica, 2013b. p. 83-90.

_____. **Anúncio da revista Angelus Novus**. In: Walter Benjamin: o anjo da história. João Barrento (org. e trad.). 2 ed. BH: Autêntica, 2013c. p. 41-46.

_____. **Eduardo Fuchs, Colecionador e Historiador**. In: Walter Benjamin: o anjo da história. João Barrento (org. e trad.). 2 ed. BH: Autêntica, 2013d. p. 123-164.

_____. **Caráter e destino**. In: Walter Benjamin: o anjo da história. João Barrento (org. e trad.). 2 ed. BH: Autêntica, 2013e. p. 49-56.

BIOJONE, M. R. **Os periódicos científicos na comunicação da ciência**. São Paulo: Educ, Fapesp, 2003.

BOIS, D.; RUGIRA, J. M. **Relação com o corpo e narrativa de vida**. In: Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino. Elizeu Clementino de Souza (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 31-46.

BRAGANÇA, I. F. S. O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. In: **Revista brasileira de estágio pedagógico**, Brasília, v. 90, nº 24, p. 87-101, jan/abr. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/rbep_224_professor_espelhos_pesquisa_educacional%20(1).pdf>. Acesso em: 07 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Cria as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Congresso Nacional. Câmara dos deputados. Ministério da Educação, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 11 mar. 2017.

_____. **Resolução nº 01/2002**. Cria as Institui Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. CNE/CP. Brasília, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. **Lei nº 12.014/2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. **Resolução nº 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. CNE/CP. Brasília, 01 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília: Casa Civil, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. **Medida provisória nº 746**, 22 de setembro de 2016. Casa civil, subchefia para assuntos jurídicos. República Federativa do Brasil, Brasília. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____./MEC/CNE/CP. **Resolução nº 1 do CNE/CP/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 02/04/2016.

_____. **Lei 11738/2009**. Dispõe sobre o piso salarial do magistério. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm

_____./MEC/CAPES. **Avaliação trienal 2013**: Documento de área (Educação). Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Letras_Linguistica_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. Acesso em: 10 out. 2015.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: INEP/ANPEd, 2006.

_____. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Série estado do conhecimento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

_____. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Série estado do conhecimento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

_____. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/ Anped: travessia histórica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 71-94, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/6/1>. Acesso em: 06 mar. 2016

_____.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, set/out/nov/dez de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a08.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. 2009. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/4_braganca.pdf. Acesso em: 08 jan. 2016.

BROSTOLIN, M. R. O papel do grupo pesquisa: formação no desenvolvimento profissional de professores da educação infantil. **Revista Quaestio**, Sorocaba, SP, v.16, n.1, p. 123-137, maio 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=1957&path%5B%5D=1749>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

CAÇÃO, R. A. F. **Como nos tornamos professoras?** Aspectos da constituição dos sujeitos como profissionais da educação. 1997. 210f. Tese (Doutorado em educação) Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, SP, 1997. Disponível em: <<file:///C:/Users/Dell/Downloads/FontanaRoseliA.Ca%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2016.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Revista Temas em Psicologia**, 2013, Vol. 21, nº 2, 513-518. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

CAPES. **Critérios Classificação Qualis – Ensino**. Brasília: CAPES, 2015. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/qualis/ensino.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2016.

CARVALHO, D. P. A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, 1998.

CARVALHO, J. M. **Do projeto às estratégias/tática dos professores como profissionais necessários aos espaços/tempos da Escola Pública Brasileira**. In: Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade. Janete Magalhães Carvalho (Org). Vitória: Edufes, 2004. p. 9-44

_____. **A formação contínua de professores:** Acompanhamento de processos ou uma formação para ação? In: Desafios da educação básica: a pesquisa em educação. Cleonara Maria Shwartz ... [et al.](Org.). Vitória: EDUFES, 2007. p. 73-96

CASOTTE, L. D. H. **A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores: o que revelam os textos dos Endipes de 2000 a 2012**. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: PPGE, 2016. 186f.

CATANI, D. B. **A autobiografia como saber e a educação como invenção de si**. In: Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Elizeu Clementino de Souza e Maria Helena M. B. Abrahão (orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 77-87

CERTEAU, M.. **A invenção do cotidiano**:1. Artes de fazer. 11 ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **História e psicanálise:** Entre ciência e ficção. 2 ed. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. BH: Autêntica, 2012a.

_____. **A cultura no plural**. 7 ed. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 2012b.

_____. **A escrita da História**. 3 ed. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. RJ: Forense, 2015.

CHARLOT, B. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalho da contradição**. In: Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo. Cristiana D'Ávila (org.). Curitiba: CRV, 2010. p. 15-39.

CÔCO, V. **A configuração do trabalho docente na Educação Infantil**. Espírito Santo: Ufes, 2010. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2016.

_____. **Interfaces da formação inicial com a educação infantil: Aprendizagens recíprocas**. In: Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. [s.d] p. 107-125.

_____. O trabalho com a infância na pauta das discussões. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.75-89, jul./dez.2010. Disponível em <<http://www.intermeio.ufms.br>> Acesso em: 12 ago. 2014.

_____. **A dimensão formadora das práticas de escrita de professores**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

_____. **Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo**. In: O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo. Eliza Bartolozzi Ferreira, Dalila Andrade Oliveira, Livia Fraga Vieira (Orgs.). Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 59-80.

_____.; FERREIRA, E. B. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 5, n. 9, p. 357-370, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/17/180>. Acesso em: 29 mar. 2017.

_____.; VENTORIM, S.; ALVES, K. K. Políticas públicas de formação continuada na educação infantil. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 20, n. 32, jan./jun. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI**, 2015.

DALBEN, A. I. L. F. et. al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. **Belo Horizonte: Autêntica, 2010**.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Julio Emílio Diniz-Pereira e Kenneth M. Zeichner. (Org.). 2 ed. BH: Autêntica, 2011.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de educação. **Plano estadual de educação comissão de elaboração e acompanhamento do plano estadual de educação: diagnóstico da educação do estado do ES**, 2014. 64 p. Disponível em: <<http://portal.sedu.es.gov.br:85/PDFs/DIAGNOSTICO.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

FERREIRA, E. B.; VENTORIM, S.; CÔCO, V.. **O trabalhador docente no espírito Santo**. In: O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo. Eliza

Bartolozzi Ferreira, Dalila Andrade Oliveira e Livia Fraga Vieira (orgs). BH: Fino traço, 2012. p. 19-38

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação Inicial e continuada:** a prioridade ainda postergada. In: O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo. Eliza Bartolozzi Ferreira, Dalila Andrade Oliveira, Livia Fraga Vieira (Org.). Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 103-140

FIGUEIREDO, F. et. al. **Autonomia de professores da educação infantil:** “a coisa vira, e o professor se vira”. In: Profissionais da educação infantil: gestão e organização. Sônia Kramer (org.). São Paulo, Ática: 2005. p. 156-170.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº119. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul. 2003. p. 191-204

_____.; BARRETTO, E. S. S. **Professores no Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

_____.; _____.; ANDRÉ, E. D. A. **Políticas docentes do Brasil:** Um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil.** Série Educação Infantil. SP: Cortêz, 2013.

GONÇALVES, A.; RAMOS, L. M. S. V. C.; CASTRO, R. C. F. **Revistas científicas:** Características, Funções e critérios de qualidade. In: Comunicação e produção científica: Contexto, indicadores e avaliação. SP: Angellara, 2006.

GUIMARÃES, C. M. et. al. A produção científica brasileira sobre as práticas de formação inicial e continuada de professores para a educação infantil no período de 1996-2006. **Revista Interações**, nº 9, p. 32-65, 2008. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/359/314>> Acesso em: 05 out. 2015

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1987.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** 10 ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Graça Lopes. RJ: D&P, 1997.

HESS, R. **Momento do diário e diário dos momentos.** In: tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Elizeu Clementino de Souza e Maria Helena M. B. Abrahão (orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 89-103

HEIDEGGER, M. **A origem da obra de arte.** 1 ed. Tradução de Maria da Conceição Costa. Portugal, Lisboa: Edições 70, 2008.

INEP. **Indicadores financeiros educacionais.** Estimativa da proporção Relativa do investimento público total em educação, por nível de ensino. 2000-2014.

INEP. **Indicadores educacionais**. Percentual de Funções Docentes com Curso Superior por Unidade Federativa e por Município. 2015. Disponível em: <201<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Consulta realizada em: 16 de abril de 2017.

JOSSO, M.C. **Os relatos de histórias de vida como desvelamentos dos desafios existenciais da formação e do conhecimento**: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Elizeu Clementino de Souza e Maria Helena M. B. Abrahão (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guaresch. 13 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2015.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____. et. al. **Formação de profissionais da Educação Infantil**: Um desafio para as políticas municipais. In: Profissionais e educação Infantil: gestão e formação. Sônia Kramer (Org.). São Paulo: Ática, 2005b.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderlei Geraldi. BH: Autêntica, 2014.

LAVILHE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual da pesquisa em ciências humanas. Adaptação da obra: Lana Mara Siman. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LOIZOS, P. **Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa**. In: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guaresch. 13 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2015.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. **Pesquisa-formação**: um olhar para sua constituição conceitual e política. Uberlândia, MG, Brasil: Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2014.

LOPES, F. Ligar. **Transformar. Criar Valor**. Évora - Universidade de Évora, 21, 22 e 23 Out. 2015.

LUCKESI, C. C. **O Educador**: Qual o seu papel na contemporaneidade? In: D'ÁVILA, Cristina. Ser professor na contemporaneidade: Desafio, ludicidade e protagonismo. 1. Ed. Curitiba: Editora CRV, 2009, cap. 2. p. 41-52.

LOPES, C. C. G. P.; GUIMARÃES, C. M. A relação com as famílias na educação infantil: demandas de formação dos profissionais. **Anais do evento Educere**, na PUC/PR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/470_262.pdf>. p.12442-12456. Acesso em: jan. 2017.

MENGA, L. (Org.). **O professor e a pesquisa**. Série prática pedagógica. São Paulo: Papirus, 2001.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. RJ: LTC, 2011.

MEIRELES, C. **Cânticos**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1982.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Este texto retoma alguns textos que escrevi recentemente sobre esta problemática, principalmente um capítulo sobre o "caso português" a publicar num livro coordenado por Thomas Popkewitz (Changing patterns of regulation and power in teacher education: Eight country study of reform practices in teacher education) e a comunicação apresentada no 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas). Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: dez. 2015.

_____. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Portugal, 1995.

_____. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. p.

_____. **Os professores e a história da sua vida**. In: Vida de professores. António Nóvoa (org.). Portugal: Porto, 2000a.

_____. **Os professores**: 'Um novo' objeto da investigação educacional? In: Vidas de professores. António Nóvoa (org.). Portugal, Porto, 2000b.

_____. **Formação de Professores e o Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Novas disposições dos professores**: A Escola como lugar de formação. Adaptação (Transcrição) de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador. Bahia, 2003a.

_____. **Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência**. Transcrição da intervenção oral proferida no 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, 13 nov. 2003b. p. 1-11. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf>. Acesoo em: 10 jan. 2017.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra realizado no Sinpro (Sindicato dos professores de São Paulo). São Paulo. 2007a.

_____. **O regresso dos professores. Conferência**: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Presidência Portuguesa do conselho da União Européia. Lisboa: Ministério da Educação, 2007b.

_____. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Nada substitui um bom professor**: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: Por uma política nacional de formação de professores. Bernadete Angelina Gatti et. al. (org.). Unesp: São Paulo, 2013.

NUNES, J. A. **Um discurso sobre as ciências 16 anos depois**. In: Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. Boaventura de Sousa Santos (org.). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, D. R. A produção da Anped sobre formação Continuada de professores. **Colóquio Humanarum**, v. 7, nº especial, p. 456-463, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/pos/enapi/2010/suplementos/area/Humanarum/Ciencias%20Humanas/pdf>>. Acesso em: 10/09/2015.

PACKER, Abel. L.; MENEZHINI, Rogério. **Visibilidade da produção científica**. In: **Comunicação e produção científica**: contexto, indicadores, avaliação. São Paulo: Angellara, 2006.

PERRELLI, M. A. S.; REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; NOGUEIRA, E. G. D. Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções. **Rev. bras. est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, janeiro/abril, p. 275-298, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/14.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

PERRENOUD. P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente (GESTRADO). **Pesquisa do trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do survey nacional/Universidade Federal de Minas gerais. Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente. Belo Horizonte, 2010. 88 p.

PINEAU, G. **As histórias de vidas como artes formadoras da existência**. In: In: tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Elizeu Clementino de Souza e Maria Helena M. B. Abrahão (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 41-59

_____. **A autoformação no decurso da vida**: entre a hetero e a ecoformação. In: O método (auto)biográfico e a formação. António Nóvoa e Matthias Finger (org.). São Paulo: Paulus; EDUFRRN (UFRN), 2010.

ALVARADO-PRADA, E. **Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações e teses**: 1999-2008. IX ANPED Sul, seminário de pesquisa e educação da região Sul, 2012.

PAULINO, V. B. R.; CÔCO, V. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 697-718, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0697.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

PITA, P. S. **Formação de professores**: um estudo a partir das ideias de Nóvoa, Perrenoud e Sacristán nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação de Santa Catarina de 2000 a 2005. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). 2010. 71f. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura (PropPEC). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Itajaí, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA. **Decreto n.º 1926, de 05 de outubro de 2009**. Dispõe sobre o processo de progressão funcional dos profissionais que desempenham funções de magistério no sistema de ensino público municipal.

Disponível em: < <http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/D19262009.html>> Consulta realizada em: 16 de abril de 2017.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Portaria nº 01/2010**. Regulamenta a forma, a modalidade dos cursos realizados nas formações oferecidas na Unidade administrativa central. Serra— ES, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA — ES. **Decreto nº16372 de 30 de julho de 2015**. Dispõe sobre medidas que visem o reestabelecimento do equilíbrio econômico e financeiro no âmbito da administração direta e indireta e dá outras providências. Secretaria Municipal de administração. Vitória, 2015. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2015/D16372.PDF>

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA — ES. **Decreto nº 11.314/2002**. regulamenta a licença para os servidores municipais de Vitória Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=134190>.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Colaboradores José Augusto de Souza Peres... (et al.). SP: Atlas, 2012.

RIBEIRO, A. D. **Estratificação A1 na educação: estratégias e legitimidade da educação em revista**. Dissertação (Mestrado em educação) — Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). São João del-Rei, 2015.

ROCHA, J. A. C.; FILHO, J. J. S.; STRENZEI, R. (Org.). **Educação Infantil (1983-1996)**. Série estado do Conhecimento, INEP. Brasília:Mec/Inep/Comped, 2001.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, p. 37-50, set/dez de 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 10 out. 2015.

ROSSI, F. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Unesp, 2013.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Benedito. SP: Boitempo, 2007.

_____. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, R. D. **Formação continuada de professores da educação infantil: análise da produção de tese e dissertações na produção Sudeste (1996 -2004)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). São Paulo, 2008. 124 pág.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas do Brasil**. 4 ed. Col. Memória da Educação. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/CMEI. **Registro dos estudos de formação continuada do turno matutino do CMEI**. Serra, 2014.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Stuart Hall, Kathryn Woodard. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SIVIERI-PEREIRA, H. O.; SANTOS, J. G. Estado da arte na educação de professores da Educação Infantil. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v 11, nº 20, p. 778-788, 2015.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**. RJ: D&P, 2006.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão narrar a vida. **Rev. Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. p. 213-220
Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8707/6359>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: A invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

UJIIÊ, N. T. II Simpósio luso-brasileiro em estudos da criança. **Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos**. UNESPAR/UV, s/data. Disponível em: <http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1405823080_ARQUIVO_ArtLUSOfinalUJIIe.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO/BIBLIOTECA CENTRAL. **Normalização e apresentação de trabalhos científicos acadêmicos**. 2ed. Vitória: ES, 2015.

VENTORIM, S. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e prática de ensino**: 1994-2000. 2005. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

_____.; POZZATI, M. **Trabalhadores docentes do Espírito Santo**: Identidades e processos de formação. In: O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo. Eliza Bartolozzi Ferreira, Dalila Andrade Oliveira, Livia Fraga Vieira (Org.). Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 81-101

VOGEL, M. J. M. **Avaliação da Pós-Graduação Brasileira**: Análise dos requisitos usados pela CAPES e das críticas da comunidade acadêmica. 2015. 190 f. Doutorado (Doutorado em Ciência da Informação) — Escola de comunicações e artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, nº 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/dialogo-12623%20(1).pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

ZANETTI, M. A. Política educacional e LDB: algumas reflexões. Texto apresentado no ciclo de palestras “Encontroversia”, promovido pelo instituto de filosofia da

libertação — IFIL e pela livraria Vozes, 2016. **Rev. Livre filosofar**, nº 4. pág. 1-10.
Disponível em: <http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>>. Acesso em: set. 2016.

APÊNDICES

—APÊNDICE A—

CATEGORIZAÇÃO E TEMATIZAÇÃO DOS TEXTOS

Tabela 13 – Distribuição dos textos ao ano por categoria analítica (1996-2014)

(continua)

CATEGORIAS ANALÍTICAS DOS TEXTOS	TEXTOS PUBLICADOS POR PERÍODOS																			TOTAL	
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014		
A) RESULTADOS ANALÍTICOS DE INTERVENÇÃO DIRETA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	-	-	-	-	-	9	10	1	-	-	16	-	-	5	2	7	13	-	15	16	
														4	3				12		
														11	14				6		
														8							
B) ANÁLISES PROPOSTAS, PROGRAMAS E PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	35	36	-	-	-	-	-	27	-	32	18	22	20	-	19	26	30	24	17	22	
															21	37			34		
															38	28					
															29	23			25		33
C) ANÁLISES LITERÁRIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	-	-	-	-	40	-	62	39	-	57	59	-	56	44	50	61	42	47	55	27	
											52			54	49	46	51				
											65			63	43	45	60		53		58
											48			64							
D) ANÁLISES LITERÁRIAS E INTERVENTIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	66	-	-	-	67	-	2	

Tabela 14 – Distribuição dos textos ao ano por categoria analítica (1996-2014)

(conclusão)

CATEGORIAS ANALÍTICAS DOS TEXTOS	TEXTOS PUBLICADOS POR PERÍODOS																			TOTAL
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
E) ANÁLISES DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	71	-	-	-	69	-	-	-	-	-	-	-	-	-	72	-	68	-	70	5
F) ANÁLISES DE PROPOSTAS, PROGRAMAS, PROJETOS DE FORMAÇÃO E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	74	-	-	-	73	-	-	-	-	2
TOTAL	2	1			2	1	2	3		2	5	1	2	7	10	11	8	5	12	74

Fonte: Produção do autor (2016).

—APÊNDICE B —

Tabela 15 – Tematização dos textos por categoria

(continua)

COMPORTAMENTO DAS TEMÁTICAS PELOS TEXTOS	CAT A	CAT B	CAT C	CAT D	CAT E	CAT F	TOTAL
ENSINO COMO CENTRO DA FORMAÇÃO	9	15	15	2	0	0	41
VALOR ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA COTIDIANA DO PROFESSOR, O SEU CONTEXTO ESCOLAR E O SEU SABER	12	19	5	2	0	0	38
PARTILHA DE CONHECIMENTOS, REDES DE CONHECIMENTO, COLETIVIZAÇÃO DOS PROCESSOS, TROCA DE EXPERIÊNCIAS	7	12	15	0	0	1	35
FORMAÇÃO COMO COLETIVIDADE, PARTILHA, COMO INCENTIVO À CONSOLIDAÇÃO DA DEMOCRACIA E AUTONOMIA PROFISSIONAL	5	12	15	0	0	1	33
FORMAÇÃO COMO INTEGRADORA E/OU REFLEXÃO ACERCA DA TEORIA E DA PRÁTICA	7	12	12	0	0	0	31
ESPAÇO DA ESCOLA COMO LÓCUS PRIVILEGIADO FORMAÇÃO CONTINUADA	8	11	11	0	0	0	30
FORMAÇÃO CONTINUADA COMO INTEGRAÇÃO ENTRE PROFISSÃO, IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL E/OU COM A COMUNIDADE	5	7	14	0	2	1	29
PROFESSORES COMO PARTE ATIVA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO	8	10	10	0	0	0	28
PROFESSORES COMO CENTRO DA FORMAÇÃO	9	8	8	0	0	0	25
IMPORTÂNCIA DA UNIVERSIDADE INTEGRADA NA FORMAÇÃO CONTINUADA	8	7	7	0	0	0	22
DEFESA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO	7	3	11	0	0	0	21
FORMAÇÃO CONTINUADA COMPROMETIDA COM A ESCOLA E A SOCIEDADE	4	3	10	0	0	1	18
EAD E USO DAS TIC COMO ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO	3	10	4	0	0	0	17
FATORES FAVORÁVEIS À PROFISSIONALIZAÇÃO PELA FORMAÇÃO CONTINUADA	0	8	8	0	0	0	16
FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE DOCENTE	4	3	8	0	0	0	15
CRÍTICA/SUPERAÇÃO DA RACIONALIDADE TÉCNICA-INSTRUMENTAL	4	3	6	1	0	1	15
FORMAÇÃO COMO MOTOR DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E/OU SISTEMA DE ENSINO	5	1	7	0	0	1	14

Tabela 16 – Tematização dos textos por categoria

(continuação)

COMPORTAMENTO DAS TEMÁTICAS PELOS TEXTOS	CAT A	CAT B	CAT C	CAT D	CAT E	CAT F	TOTAL
IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO	4	3	7	0	0	0	14
FORMAÇÃO EM PARCERIAS COM DISTINTAS INSTITUIÇÕES	2	2	5	1	2	0	12
RECUSA A CONCEPÇÃO DE TREINAMENTO, CURSOS, SEMINÁRIOS, PALESTRAS COMO FORMAÇÃO CONTINUADA	2	2	8	0	0	0	12
DEBATE A FORMAÇÃO CONTINUADA SUSTENTADA NA HISTORICIDADE DINÂMICA DO CONHECIMENTO, NA INFORMAÇÃO E NA TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE	0	0	11	0	0	0	11
FORMAÇÃO COMO MELHORIA DA QUALIDADE DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO	3	2	5	0	0	0	10
AUTOFORMAÇÃO COMO ELEMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	1	3	4	0	1	0	9
CRÍTICA À FORMAÇÃO AO ALIGEIRAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	0	3	6	0	0	0	9
FORMAÇÃO POR RELATOS/NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA	5	0	3	0	0	0	8
FORMAÇÃO COMO PROCESSO DINÂMICO	3	5	0	0	0	0	8
FORMAÇÃO CONTINUADA E DIVERSIDADE CULTURAL E/OU INCLUSÃO	2	2	4	0	0	0	8
PRODUÇÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS EM PARCEIRA COM A UNIVERSIDADE	0	4	3	1	0	0	8
APROFUNDA A DISCUSSÃO ACERCA DA COMPETÊNCIA TÉCNICA-INSTRUMENTAL	0	2	6	0	0	0	8
FORMAÇÃO CONTINUADA VINCULADA À AVALIAÇÃO	0	5	2	0	0	0	7
INSATISFAÇÃO DOS PROFESSORES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA	0	3	4	0	0	0	7
INTEGRAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E FORMAÇÃO INICIAL	2	0	4	0	0	0	6
CRÍTICA AOS FATORES CONTRÁRIOS À FORMAÇÃO COMO PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	0	0	6	0	0	0	6
DISCUTE A NECESSIDADE DE APROXIMAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO	0	0	6	0	0	0	6

Tabela 17 – Tematização dos textos por categoria

(continuação)

COMPORTAMENTO DAS TEMÁTICAS PELOS TEXTOS	CAT A	CAT B	CAT C	CAT D	CAT E	CAT F	TOTAL
PROPOSTA DE FORMAÇÃO COMO SEMINÁRIOS/OU OFICINAS/ OU PALESTRAS/OU CURSOS	2	0	3	0	0	0	5
FORMAÇÃO PELA OCORRÊNCIA EM DUAS DIMENSÕES: PRESENCIAL E VIRTUAL	1	2	2	0	0	0	5
DEBATE OS PROBLEMAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA	0	0	5	0	0	0	5
DESTACA MOTIVOS PARA FREQUENTAR A FORMAÇÃO CONTINUADA	0	0	4	0	0	0	4
DEMONSTRA A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ALTERNATIVA À QUALIFICAÇÃO DO ENSINO E ATUALIZAÇÃO DO EDUCADOR	0	0	4	0	0	0	4
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO COM FOCO NO ENSINO	0	0	0	0	4	0	4
INCORPORAÇÃO DA PESQUISA NA PRÁTICA ESCOLAR	3	0	0	0	0	0	3
FORMAÇÃO PELA INTERDISCIPLINARIDADE	3	0	0	0	0	0	3
APRESENTA A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ATUALIZAÇÃO	0	3	0	0	0	0	3
FORMAÇÃO COMO TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO E MELHORIA SALARIAL	0	0	3	0	0	0	3
FORMAÇÃO PELO PROTAGONISMO DO PROFESSOR, COMO ATIVIDADE DA ESCOLA COMO DIREITO E VALORIZAÇÃO DOCENTE	0	0	0	0	3	0	3
RELAÇÕES DE FORMAÇÃO ENTRE ESCOLAS	1	1	0	0	0	0	2
DEBATE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EAD	0	2	0	0	0	0	2
DEBATE A FORMAÇÃO PELA INCLUSÃO DIGITAL	0	2	0	0	0	0	2
APRESENTA RISCOS DA EAD	0	1	1	0	0	0	2
NÃO Á CONTA DE DIFERENCIAR A FORMAÇÃO EM EAD DA FORMAÇÃO PRESENCIAL	0	0	2	0	0	0	2
CRÍTICA À FORMAÇÃO COMO CAPACITAÇÃO E TREINAMENTO	0	0	0	0	2	0	2
CRÍTICAS ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO QUE CONSIDERAM A ESCOLA ASSOCIADA À POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES	0	0	0	0	0	2	2

Tabela 18 – Tematização dos textos por categoria

(continuação)

COMPORTAMENTO DAS TEMÁTICAS PELOS TEXTOS	CAT A	CAT B	CAT C	CAT D	CAT E	CAT F	TOTAL
A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA SE DESENVOLVER A PROFISSIONALIDADE FAVORECENDO A REFLEXIVIDADE CRÍTICA	0	0	0	0	0	2	2
CRÍTICAS ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E AS DIFICULDADES DE IMPLANTAÇÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	0	0	0	0	0	2	2
INTERVENÇÃO PELA COLETIVIZAÇÃO DA ESCOLA E DA UNIVERSIDADE COMO TRANSFORMAÇÃO DE AMBAS	1	0	0	0	0	0	1
FOCO NA ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E GESTÃO (ASPECTOS LOCAIS E GLOBAIS)	1	0	0	0	0	0	1
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA	1	0	0	0	0	0	1
DESTACA O PAPEL DA UNIVERSIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	0	1	0	0	0	0	1
CRÍTICA ABORDAGENS DA FORMAÇÃO PELA EXPERIÊNCIA E PELO COTIDIANO	0	0	1	0	0	0	1
DISCUTE A PESQUISA DO PROFESSOR COMO CENTRO DA FORMAÇÃO	0	0	1	0	0	0	1
ANÁLISES COMPARATIVAS DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE PAÍSES	0	0	0	0	1	0	1
CRÍTICA À FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTA POR ORGANISMOS INTERNACIONAIS E À OUTRAS INSTITUIÇÕES FORA DA ESCOLA	0	0	0	0	1	0	1
O CONTROLE SOCIAL EM POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	0	0	0	0	1	0	1
CRÍTICAS AO GERENCIALISMO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO	0	0	0	0	1	0	1
A NECESSIDADE DE ASSOCIAR ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO AS DE TRABALHO DOS PROFESSORES	0	0	0	0	1	0	1
FORMAÇÃO ORIENTADA POR PRINCÍPIOS SÓCIO-HISTÓRICOS	0	0	0	0	1	0	1
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO COM FOCO COM FOCO NA IDENTIDADE PROFISSIONAL	0	0	0	0	1	0	1
A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SUAS ESPECIFICIDADES	0	0	0	0	0	1	1
A FORMAÇÃO CONTINUADA POR VIA DA TECNOLOGIA DIGITAL	0	0	0	0	0	1	1
CRÍTICAS AOS USOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA COMO REFERÊNCIA PARA IMPLANTAÇÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	0	0	0	0	0	1	1

Fonte: Produção do autor (2016).

— APÊNDICE C —

Quadro 4 – Referências bibliográficas dos textos

(continua)

CÓDIGO DO TEXTO	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS TEXTOS ANALIZADOS	CATEGORIA	ANO	AUTORES
35	FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: PARCERIA UNIVERDSIDADE E REDE ESTADUAL DE ENSINO	B	1996	ANGELA MARIA MARTINS
71	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: A RELAÇÃO ENTRE SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE	E	1996	AIDA MARIA MONTEIRO SILVA
36	FORMAÇÃO CONTINUADA DE DE QUÍMICA: UM PROGRAMA VOLTADO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR	B	1997	NATALINA APARECIDA LAGUNA CICCA
40	A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS E AS PRÁTICAS DA REFLEXÃO EM FORMAÇÃO	C	2000	ANA MARIA COSTA E SILVA
69	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIA EM ALGUNS APÍSES	E	2001	LUIS EDUARDO ALVARADO-PRADA
9	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O VÍDEO COMO TECNOLOGIA FACILITADORA DA REFLEXÃO	A	2001	ANNA MARIA PESSOA DE CARVALHO; MARIA ELIZA RESENDE GONÇALVES
62	POR UMA AMBIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	C	2002	CLAUDEMIR BELINTANE
10	FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: ANOTAÇÕES DE UM PROJETO	A	2002	SANDRA ESCOVEDO SELLES
27	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A QUESTÃO PSICOSOCIAL	B	2003	BERNADETE GATTI
39	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR	C	2003	STELA MARIA PEIXOTO DE AZEVEDO PEDROSA
1	A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS	A	2003	MARIA INÊS DE FREITAS PETRUCCI DOS SANTOS ROSA; ROSELI PACHECO SCHNETZELER
32	PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM E SUAS RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO COTIDIANO DO TRABALHO ESCOLAR	B	2005	SUZANA DOS SANTOS GOMES
57	O NÃO-LUGAR DOS PROFESSORES NOS ENTRELUGARES DE FORMAÇÃO CONTINUADA	C	2005	JANETE MAGALHÃES CARVALHO

Quadro 5 – Referências bibliográficas dos textos

(continuação)

CÓDIGO DO TEXTO	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS TEXTOS ANALIZADOS	CATEGORIA	ANO	AUTORES
18	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): CARACTERÍSTICAS E ESTRUTURAÇÃO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	B	2006	MARIA ELIZABETE SOUZA COUTO
74	POLÍTICAS MUNICIPAIS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO	F	2006	LINDAMAR CARDOSO OLIVEIRA VIERA; BEATRIZ ROBERTO DE LIMA CARDOS
59	OFICINAS PEDAGÓGICAS DE CIÊNCIAS: OS MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS PRODOMINANTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	C	2006	LUCIA HELENA PRALON DE SOUZA; GUARACIRA GOUVEA
65	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E FRACASSO ESCOLAR: PROBLEMATIZANDO O ARGUMENTO DA INCOMPETÊNCIA	C	2006	DENISE TRENTA REBELO DE SOUZA
16	TROCA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	A	2006	NORA NEY SANTOS BARCELOS; ALBERTO VILLANI
22	APRENDIZAGEM MEDIADAS POR FERRAMENTAS DE INTERAÇÃO: ANÁLISE DO DISCURSO DE PROFESSORES EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA	B	2007	ELOISA DA SILVA GOMES DE OLIVEIRA; MARTA CARDOSO LIMA C. REGO; RAQUEL MARQUES LILLARD
20	A REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO, O PRÓ-LETRAMENTO E OS MODOS DE "FORMAR" OS PROFESSORES	B	2008	SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS
56	MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS NO RIO DE JANEIRO	C	2008	GISELI PERELI DE MORA XAVIER. ANA CANEN
66	OS PROFESSORES DE QUÍMICA E O USO DO COMPUTADOR EM SALA DE AULA: DISCUSSÃO DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	D	2009	WANDERLEI SEBASTIÃO GABINI, RENATO EUGÊNIO DA SILVA DINIZ
5	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL	A	2009	VERÔNICA BRANCO
44	CONCEPÇÃO EMANCIPATÓRIA: UMA ORIENTAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA DE PROFESSORES	C	2009	MARTA LYRIO DA CUNHA, LÚCIA GOULART VILARINHO
52	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS EMERGENTE NA DÉCADA DE 1990	C	2009	CLARISSA MARTINS DE ARAUJO, EVERSON MELQUIADES DA SILVA
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: RESSIGNIFICANDO O PAPEL DA PRÁTICA NA GESTÃO ESCOLAR E DA UNIVERSIDADE	A	2009	LUCRÉCIA STRINGUETA MELLO; GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN MAIA

Quadro 6 – Referências bibliográficas dos textos

(continuação)

CÓDIGO DO TEXTO	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS TEXTOS ANALIZADOS	CATEGORIA	ANO	AUTORES
11	FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA: A HISTÓRIA DE MARINA	A	2009	ALCIONE TORRES RIBEIRO; NELSON R. RIBAS BEJARANO
63	PROCESSOS FORMATIVOS CONSTITUIDOS NO INTERIOR DAS INSTITUIÇÕES DE EUDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	C	2009	CRISTIANE ANTUNES ESPÍDOLA ZAPELINI
73	AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTOE: HORIZONTES E CONTRADIÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	F	2010	ADRIANA RICHIT
21	A REFLEXÃO COLABORATIVA COMO DISPOSITIVO DE MUDANÇA: FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS	B	2010	SILVIA MARIA ALVÁDIA ALVES; MARIA DE FÁTIMA CARNERIO RIBEIRO PEREIRA
19	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC): O CASO DO PROJETO ESCOLAS EM REDE, DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MG	B	2010	CLEDER TADEU ANTÃO DA SILVA, JOSÉ ÂNGELO GARIGLIO
50	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUNS CONCEITOS, INTERESSES, NECESSIDADES E PROPOSTA	C	2010	LUIZ EDUARDO ALVARADO-PRADA, TAIS CAMPOS FREITAS, CINARA ALINE FREITAS
72	A FORMAÇÃO DES(CONTINUADA) DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS: PROVISORIEDADE E QUALIDADE DE ENSINO	E	2010	LUIZ CARLOS NOVAIS
29	FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA: CONSTRUÇÃO DE REFERÊNCIA PARA UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PDE/PR	B	2010	CLEUSA VALÉRIO GABARDO; REGINA CELY C. HAGEMEYER
54	FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	C	2010	JOANA PAULIN ROMANOWSKI, PURA LÚCIA OLIVER MARTINS
2	A OBSERVAÇÃO DO CÉU COMO PONTO DE PARTIDA E EIXO CENTRAL EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	A	2010	PAULO SÉRIGIO BRETONES; MAURÍCIO COMPIANI
3	EDUCAÇÃO MUSIICAL NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PROJETOS COMPARTILHADOS DO LABORATÓRIO MUSICAL - LEM - UFSM/RS	A	2010	CLÁUDIA RIBEIRO BELOCHIO; LUCIANE WILKE FREITAS GARBOSA

Quadro 7 – Referências bibliográficas dos textos

(continuação)

CÓDIGO DO TEXTO	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS TEXTOS ANALIZADOS	CATEGORIA	ANO	AUTORES
43	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE: O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES (1986-2005) SOBRE O ASSUNTO?	C	2010	JÚLIO EMILIO DINIZ-PEREIRA; CLÁUDIA CALDEIRA SOARES
7	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INSERIDOS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS	A	2011	GILMAR DE CARVALHO CRUZ; MARISA SCHNECKENBERG; KHALED OMAR MOHAMAD EL TASSA; LETÍCIA CHAVES
38	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPAÇO ESCOLAR: IMPACTOS DA PRÁTICA DOCENTE	B	2011	MARI MARGARETE DOS SANTOS FORSTER; CARINA MARIA VEIT; ANDREIA VERIDIANA ANTCH; MARELISE DE FÁTIMA GRIEBELER REIS
26	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ALGUNS ESTADOS E MUNICÍPIOS DO BRASIL	B	2011	CLÁUDIA LEME FERREIRA DAVIS; MARINA MUNIZ ROSSA NUNES; PATRÍCIA C. ALBIERI DE ALMEIDA; ANA PAULA FERREIRA DA SILVA; JULIANA CEDRO DE SOUZA
37	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E RESULTADOS DOS ALUNOS NO SARESP: PROPOSTAS E REALIZAÇÕES	B	2011	ADRIANA BAUER
31	PERFIL E AVALIAÇÃO DO PARTICIPANTES DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	B	2011	VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI; OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIN RODRIGUES; TANIA GRACY DO VALLE; LIGIA EBNER MELCHIORI; ELEINA MARQUES ZANATA; LÚCIA PEREIRA LEITE; RITA MELISSA LEPRE
49	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL	C	2011	ANA CANEN; GISELI PERELI DE MOURA XAVIER
45	ELEMENTOS CONSTITUINTES E CONSTITUIDORES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES : CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE	C	2011	PATRÍCIA LOPES JORGE FRANCISCO; ANDREAI MATURANO LONGAREZI
41	ALGUMAS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO COLETIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	C	2011	ELIFAS LEVI DA SILVA; JESUINA LOROS DE ALMEIDA PACCAS
14	SABERESFAZERES PRATICADOS NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO CONTINUADA: ESPAÇOS TEMPOS VIVIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	A	2011	AMARÍLIO FERREIRA NETO; KEZIA NUNES RODRIGUES

Quadro 8 – Referências bibliográficas dos textos

(continuação)

CÓDIGO DO TEXTO	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS TEXTOS ANALIZADOS	CATEGORIA	ANO	AUTORES
48	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE D DISSERTAÇÕES E TESES	C	2011	MIGUEL ALFREDO ORTH; PATRÍCIA KAISER VARGAS MANGAN; DIRLÉIA FANFA SARMENTO
61	PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA EM PERIÓDICOS NACIONAIS (1999-2009)	C	2011	EDINALDO MEDEIROS CARMO, SANDRA ESCOVEDO SELES
30	GESTÃO DO CURRÍCULO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL: DISCURSOS CIRCULANTES EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTORES	B	2012	ANA CANEN; GISELI PIRELI DE MOURA XAVIER
23	AS MOTIVAÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO CONTÍNUA À DISTÂNCIA	B	2012	PAULO SÉRGIO GARCIA; NELIO BIZZO
13	PESQUISA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA	A	2012	LUCIANE MARIA SCHLINDEIN
42	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS PROGRAMAS ONLINE DE PROFESSORES	C	2012	LUCILA PESCE
68	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: IMPLANTAÇÃO, CONSOLIDAÇÃO E EXPANSÃO	E	2012	ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA
46	FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA E REPRESENTAÇÃO DE PROFESSOR EM MATERIAIS DIDÁTICOS DA OLIMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA	C	2012	ELIANA MARIA DONAIO SEVERINO RUIZ
60	PERFIL DE EDUCADORES INFANTIS: CONTRIBUIÇÕES PARA AS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA	C	2012	ANA PAULA ZABOROSKI; JÁIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA
64	RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR	C	2012	MARIA HELENA VIANA SOUZA
24	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA PARA PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS	B	2013	TELSUÍTA L. PEREIRA SANTOS; MARIA DA GLÓRIA F. B. MESQUITA; ULISSES AZEVEDO LEITÃO
67	DIÁLOGOS PERTINENTES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES. A CONCEPÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIFESP	D	2013	CÉLIA MARIA BENEDICTO GIGLIO; ROSÁRIO SILVANA GENTO LUGLI

Quadro 9 – Referências bibliográficas dos textos

(continuação)

CÓDIGO DO TEXTO	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS TEXTOS ANALIZADOS	CATEGORIA	ANO	AUTORES
25	FORMAÇÃO CONTÍNUA A DISTÂNCIA: GESTÃO DA APRENDIZAGEM E DIFICULDADES DOS PROFESSORES	B	2013	PAULO SÉRIGIO GARCIA; NELIO BIZZO
47	FORMAÇÃO ÀS AVESAS: PROBLEMATIZANDO A SIMETRIA INVERTIDA NA EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	C	2013	ADOLFO SAMUEL DE OLIVEIRA; BELMIRA OLIVEIRA BUENO
53	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES MELHORA DESEMPENHO DOS ALUNOS EM AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA?	C	2013	ELIANE KISS SOUZA; BEATRIZ VARGAS DORNELES
17	A UTILIZAÇÃO DAS TIC NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENVOVIMENTO DOS PROFESSORES EM COMUNIDADE DE PRÁTICA	B	2014	GLAUCO GOMES DE MENEZES
34	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A CULTURA DIGITAL	B	2014	ROSELY ZEN CERNY; JOSÉ NILTON DE ALMEIDA; ELDA RAMOS
28	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	B	2014	MARQUIANA DE FREITAS VILAS BOAS GOMES
33	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANALISANDO CONTRATOS E DESTRATOS DIDÁTICOS A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO	B	2014	GILBERTO LACERDA SANTOS
12	INTERDISCIPLINARIDADE E O LOCAL NOS PERCURSOS DE UM PROJETO DE PESQUISA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	A	2014	MARIA APARAECIDA MONTAGNER; FABIANA BURGOS TAHASSHI; MAURÍCIO COMPIANI; FERNANDA KEILA MARINHO DA SILVA
6	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONEXÕES INTERCULTURAIS NO FACEBOOK: PLURALIDADE DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO	A	2014	MAYSA DE OLIVEIRA BRUM BUENO; MARIA CRISTINA LIMA PANIAGO; ROSIMERI MARTINS RÉGIS DOS SANTOS
8	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DA PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA AO PROTAGONISMO E RECONHECIMENTO DO TRABALHO DOCENTE	A	2014	MARI MARGARETE DOS SANTOS FORTER; TATIANA COSTA LEITE
55	INTRODUÇÃO À PESQUISA COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS	C	2014	LUCIANA MASSI; MARCELO GIORDAN

Quadro 10 – Referências bibliográficas dos textos

(conclusão)

CÓDIGO DO TEXTO	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS TEXTOS ANALIZADOS	CATEGORIA	ANO	AUTORES
70	SUJEITOS SOCIAIS COLETIVOS E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA EMERGENCIAL DE PROFESSORES: CONTRADIÇÕES VS CONCILIAÇÕES	E	2014	IRIA BRZEZINSK
51	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: QUANDO A EXPERIÊNCIA E OS SABERES DOCENTES SE LIMITAM À VIV-ENCIA	C	2014	ANTÔNIO FERNANDES DA CRUZ JÚNIOR; SANDRA SOARES DELLA FONTE; ROBSON LOUREIRO
58	O QUE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DEVE CONTEMPLAR? O QUE DIZEM OS PROFESSORES	C	2014	MÔNICA FÜRKOTTER; CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI; NAIARA MENDONÇA LEONI, VANDA MOREIRA MACHADO LIMA, YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
15	TEATRO DE FANTOCHES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	A	2014	OSMARINA MARIA DOS SANTOS DANTAS ANDRÉ RIBEIRO DE SANTANA LUIZA NAKAYAMA

Fonte: Produção do autor (2016).

— APÊNDICE D —

Quadro 11 – Instrumento para levantamento dos textos nos periódicos





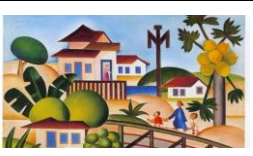







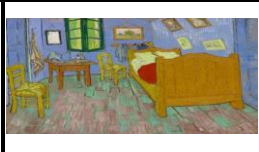


Nome da revista	Qualis		Ano que iniciou a publicação	Períodos de publicação anual	ISSN impresso
	A 1	A2			ISSN online
Missão				() Bimestral	Instituição localização da revista
				() Trimestral	
			() Quadrimestral		
			() Semestral		
Ano de publicação	Seções da revista	Tipo de texto	Formação de professores (FP)	Formação continuada de professores (FCP)	Formação continuada de professores na educação infantil (FCPEI)
Total de textos					
Observações importantes:					

Fonte: os autores (2016).

— APÊNDICE E —

Figura 8 – Instrumento para oficinas reflexivas

Construindo uma possível narrativa da nossa profissionalidade entre imagens e palavras

Imagens					
	1 - Banksy	2 - Wilian Kentridge	3 - Pablo Picasso	4 - Tarsila do Amaral	5 - Tarsila do Amaral
Imagens					
	6 - Os Gêmeos	7 - Gustav Courbet	8 - Norton Dantas	9 - Caludio Tozzi	10 - Renné Magritte
Imagens					
	11 - Cândido Portinari	12 - Henri Matisse	13 - Vincent Van Gogh	14 - Fernando Botero	15 - Sebastião Salgado
Sequência					
Foco					
Palavra(s)					
Sequência					
Foco					
Palavra(s)					
Sequência					
Foco					
Palavra(s)					
Observações					

Fonte: Produção do autor, 2017.

—APÊNDICE F —**ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

- a) Comente sobre o seu percurso para entrar no magistério.
- b) Pensamos a formação continuada em relação com a identidade pessoal e a identidade profissional? Você concorda? Por que?
- c) Comente sobre Formação inicial/estágio supervisionado/currículo da Universidade/Faculdade.
- d) É possível afirmar que nos espaços do CMEI, como profissional da educação você se transforma? O que você pode apontar como movimento que conduz a essa transformação?
- e) O que você pode dizer sobre a relação entre a identidade profissional e a produção coletiva da profissionalidade (movimentos entre fazeres, saberes, cultura profissional, cooperação)?
- f) Você considera a sua formação para atuar na profissão como movimento coletivo? Se sim, pode apontar os movimentos de coletividade? E na formação continuada no CMEI? Se não, como você aponta o percurso individual de formação?
- g) Você se considera estimulado(a) à formação continuada? De que forma isso se relaciona com o coletivo do grupo onde você atua?
- h) Você considera importante que a formação aconteça no ambiente de trabalho? Por que?
- i) Como você descreve o seu percurso de formação continuada no CMEI?
- j) Como são construídos os percursos de formação no CMEI? Fale sobre esses movimentos.
- k) Como você poderia relatar a organização da formação continuada ofertada pela Secretaria municipal de educação?
- l) Você se sente contemplado(a) pelos programas de formação continuada no CMEI ou em outros espaços garantidos pela SEDU? Por que?
- m) Você acha que existe uma relação entre as suas ações no CMEI com as crianças (ações pedagógicas) e a sua formação continuada?
- n) Quais são as possibilidades formativas encontradas por você nas suas ações pedagógicas?
- o) Você acha que a sua produção de sala de aula estimula a formação pela coletividade? De que maneira?

ANEXO

– ANEXO A –**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa **“A formação continuada de professores na educação infantil pelas experiências e narrativas: Entre intervenções e produções em periódicos científicos”**, sob a responsabilidade do pesquisador Juverci Fonseca Bitencourt, e, sob a orientação da pesquisadora Prof.^a Doutora Silvana Ventorim, a qual pretende analisar os movimentos de formação continuada dos(as) professores(as) no CMEI “Tio Leandro”, localizado à Rua 13 de Maio, nº 69, Bairro Taquara II, Serra-ES, e sob a coordenação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – NEPE, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Sua participação é voluntária e se dará por meio da adesão a esta etapa da pesquisa que implica em participar das oficinas de formação, da produção do portfólio, em participar das entrevistas e autorizar o uso das respostas em estudos a serem realizados no âmbito desse projeto. Cabe esclarecer que você, como participante, poderá retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av. Fernando Ferrari, nº 514, Centro de Educação, IC IV, Campus Goiabeiras, Vitória – ES, CEP: 29.075-910 e pelo telefone (27) 4009-2544, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo pelo telefone (27) 4009-7843.

Assinatura:

Serra – ES, ____/____/ 2016.